

CONCEIÇÃO LOBATO DIAS LEITE

**O DIÁLOGO NOS TRABALHOS CRIATIVOS EM GRUPO
COMO CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO
MUSICAL**

ESTUDO SOBRE AS ACTIVIDADES DE COMPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA NO
ENSINO BÁSICO - 3.º CICLO

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Porto 2002

CONCEIÇÃO LOBATO DIAS LEITE

**O DIÁLOGO NOS TRABALHOS CRIATIVOS EM GRUPO
COMO CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO
MUSICAL**

ESTUDO SOBRE AS ACTIVIDADES DE COMPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA NO
ENSINO BÁSICO – 3º CICLO

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Porto 2002

©2002, Conceição Lobato Dias Leite

Reservados todos os direitos de publicação, tradução e adaptação.

Interdita a reprodução parcial ou integral sem prévia autorização do autor.

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na
Especialidade em Educação Musical, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Graça Mota

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Graça Mota, pela orientação exigente, a disponibilidade manifestada e o rigor na correcção estilística.

Ao Conselho Executivo e Conselho Pedagógico da Escola E. B. 2º e 3º ciclo, que se disponibilizou a colaborar nesta investigação.

À professora e alunos, que aceitaram participar e tornaram possível a investigação que contribuiu ao tema deste trabalho.

À Doutora Maria José Magalhães, pelos esclarecimentos nas metodologias da análise e todo o apoio neste trabalho.

À Helena Ribeiro, pela informação dada sobre a existência deste mestrado, pelo estímulo, pelas correcções e achegas.

Ao Rui Ferreira, pelas palavras de ânimo recebidas nas últimas fases do trabalho, via e-mail.

Em especial, à Inês Moreira da Silva, cuja filosofia de ensino tem vindo a influenciar positivamente a minha formação e prática pedagógica, assim como pelo companheirismo e experiência partilhada.

À Escola E.B. 2, 3 de S. Roque, Oliveira de Azeméis, por todo o apoio e carinho manifestado.

Aos meus pais, que sempre souberam transmitir-me a importância do trabalho enquanto actividade e valor e sempre apoiaram a minha formação.

Ao Friedhelm, à Sofia e ao Leonardo, pelo carinho e afecto com que me acompanharam e encorajaram desde o início deste trabalho até à sua concretização.

RESUMO

“O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical. Estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico - 3º ciclo” é um trabalho que teve como intenção estabelecer relações entre as actividades de composição em grupo, mais especificamente, os seus diálogos e o desenvolvimento da compreensão musical. A investigação que se realizou inspira-se no paradigma etnográfico. Utilizou-se como metodologia a gravação dos diálogos ocorrentes em todos os trabalhos de composição que se realizaram durante um ano lectivo em duas turmas do 7º ano de escolaridade. Como estratégia da análise dos dados recolhidos, foi empregue a análise de conteúdo.

O enquadramento teórico inclui uma clarificação dos conceitos de criatividade e de composição no contexto da educação, as principais contribuições sobre a problemática em questão, bem como alguns estudos pertinentes nesta área de investigação.

Este estudo sublinha a importância da realização da composição na educação musical e apresenta algumas conclusões: i) verifica que os alunos reflectem, avaliam, justificam ideias musicais, desenvolvendo assim a compreensão musical; ii) as planificações das propostas de trabalho são extremamente importantes para uma melhor eficácia do valor que estas actividades têm; iii) o papel do professor como orientador, é também crucial para o desenvolvimento dos trabalhos.

Este estudo é pertinente, não só para o contexto escolar português em particular, onde a realização de actividades de composição ainda é rara e o seu valor é pouco reconhecido, mas também no contexto da educação musical em geral, na medida em que demonstra a importância que a composição tem enquanto actividade a ser desenvolvida no ensino regular.

ABSTRACT

“The role of dialogue in promoting musical comprehension, while working in creative groups activities - Study of composition in regular schools’ educational context” is a study with the propose to establish relationships between composition activities in groups, the contribution of dialogues for the development of musical comprehension. This investigation is inspired in an ethnographic paradigm. The methodology used was to record audiotapes of the dialogues that occurred in two 7th grade classes while composing during the period of one school year. The strategy used to analyse data was the analysis of content.

The theoretical framework includes the clarification of concepts of creativity and composition in an educational context, the most important contributions about the problem in focus, as well as the relevant studies in this area of investigation.

This study emphasizes the importance of composition activities in music education and presents some conclusions: i) pupils reflect, evaluate, justify musical ideas, and thereby, develop their musical comprehension; ii) teacher’s planning of composition tasks is extremely important for achievement and value of these activities; iii) the role of the teacher as a facilitator is also crucial to the development of the process.

This study gains its importance, not only in the context of portuguese schools in particular, where composition activities are still rare and its value in multiple dimensions little acknowledged, but to the context of music education in general because it gives evidence of the importance of the composition while activity to be developed in the regular schools.

RÉSUMÉE

« Le dialogue dans les travaux créatifs en groupe comme contribution pour la compréhension musicale. Etude sur les activités de composition dans les classes de 3^o cycle scolaire » c'est un travail qui a eu comme but établir rapports entre les activités de composition en groupe, plus spécifiquement, entre leurs dialogues et le développement de la compréhension musicale. La recherche qu'on a réalisée s'inspire dans le paradigme ethnographique. On a utilisé comme méthodologie l'enregistrement des dialogues résultants de tous les travaux de composition qui se sont réalisés pendant une année scolaire en deux classes de 5^e année. Comme stratégie d'analyse des résultats, on a utilisé l'analyse de contenu.

L'encadrement théorique inclut : une clarification des concepts de créativité et de composition dans le contexte de l'éducation, les principales contributions sur la problématique en cours, ainsi comme quelques études pertinentes dans cette recherche.

Cette étude souligne l'importance de la réalisation de la composition dans l'éducation musicale et présente quelques conclusions : i) les élèves réfléchissent, évaluent, justifient des idées musicales, en développant la compréhension musicale ; ii) les planifications des propositions de travail sont extrêmement importantes pour une efficace de la valeur de ces activités ; iii) le rôle du professeur comme orienteur, c'est aussi crucial pour le développement des travaux.

Cet étude est pertinent, pas seul dans le contexte d'écoles portugaises, où la composition est encore peu divulguée et sa valeur peu reconnue, mais aussi dans le contexte d'éducation musicale en général parce qu'il donne évidence de l'importance de cette activité.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1º CAPÍTULO	6
A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO	6
1 - A criatividade como qualidade emergente na sociedade.	6
1.1 - A criatividade como contributo para a identidade pessoal	8
2 – A criatividade, um tema controverso?	12
3 – Contributos teóricos para a educação e a criatividade	15
4 - O conceito de criatividade	19
4.1 – Delimitações da definição de criatividade	19
5 – Teorias da criatividade convergentes	21
6 – O conceito de criatividade no contexto da educação	25
6.1 – A criatividade na educação	27
6.2 - A criatividade no contexto escolar português.....	29
2º CAPÍTULO	33
A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	33
1 - A compreensão musical.....	33
2 - A composição na educação musical	37
2.1 - O conceito de composição.....	40
2.2 - O valor da composição no currículo da educação musical	43
3 - O desenvolvimento da criatividade musical	49
3.1 - O modelo em espiral de Swanwick & Tillman (1986)	50
3.2 – Críticas ao modelo em espiral.....	53
3º CAPÍTULO	61
O DIÁLOGO COMO CONSTRUÇÃO DO SABER	61
1 – A Pedagogia do Diálogo	61
2 – O contributo de Vygotsky	69
2.1 – A Zona de Desenvolvimento Próximo.....	70
2.2 – A Zona de Construção do Conhecimento	71
2.3 – A Participação Orientada	73
3 - A Compreensão partilhada nos trabalhos de grupo	77
4º CAPÍTULO	87
METODOLOGIA.....	87
1 – Opções epistemológicas.....	87
2 - Opções metodológicas.....	92
2.1 – Procedimentos éticos	94
2.2 – O contexto do estudo	95
2.2.1 - A escola	95

2.2.2 – A professora	96
2.2.3 - Os alunos	96
2.2.4 - Os grupos de trabalho	97
2.2.5 – As propostas de composição	99
2.3 - As gravações.....	101
2.4 – A análise de conteúdo	102
5º CAPÍTULO	108
ANÁLISE E DISCUSSÃO:.....	108
OS DIÁLOGOS EM DIRECÇÃO À CRIATIVIDADE E COMPREENSÃO MUSICAL	108
1 – O Processo	109
1.1 – A Decisão.....	110
1.1.1 - A decisão “sobre o título”	110
1.1.2 – A decisão “sobre os instrumentos”	113
1.1.3 – A decisão “sobre a estrutura/forma”	115
1.2 – A “Reflexão”.....	119
1.2.1 – A reflexão “sobre conceitos musicais”	120
1.2.2 – A reflexão “sobre critérios estéticos”	121
1.2.3 – A reflexão “sobre conhecimentos anteriores”	122
1.3 – O “Treino”	122
1.4 – A “Procura de apoio da professora”	124
1.5 – O “Entusiasmo”	125
1.6 – A “Direcção”.....	126
2 – A Participação da Professora	127
2.1 - “A Professora orienta”	127
2.1.1 – A Professora “orienta conceitos musicais”	127
2.1.2 - A Professora “orienta criação e imaginação”	129
2.1.3 - A Professora “orienta treino e técnica instrumental”	130
2.2 - “A Professora incentiva”	130
2.2.1 – A Professora “incentiva criação e imaginação”	131
3 - Em Síntese.....	132
6º CAPÍTULO	141
CONCLUSÕES	141
1 – Desenvolver o <i>eu reflexivo</i>	141
2 – Compreender através do diálogo.....	142
3 – A importância do contexto.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

“O Diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contribuição para a compreensão musical – estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico, 3º ciclo” é o objecto de estudo que se pretende analisar nesta dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialização de Educação Musical. Trata-se de aprofundar conceitos relacionados com o tema focando o trabalho no campo do desenvolvimento da criatividade no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Este estudo centra-se nas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de uma componente importante do currículo de Educação Musical no Ensino Básico – a composição.

A escolha deste tema tem raízes noutros projectos anteriormente realizados no mesmo âmbito, entre eles, o trabalho final do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Musical. Por outro lado, como professora de educação musical, as funções docentes que desempenho estão directamente ligadas a este objecto de estudo, dado que a composição é uma área da disciplina incluída no currículo nacional proposto pelo Ministério da Educação.

Outra razão prende-se com a intenção de motivar os colegas professores não só desta disciplina mas de todas as disciplinas para a realização de actividades criativas na sala de aula. A não concretização de actividades de composição por parte dos professores de educação musical é ainda uma realidade. Esta situação poderá justificar-

se, entre outras questões, pela própria formação profissional. Pensa-se assim que este estudo poderá mostrar as potencialidades que esta actividade pode desenvolver nas crianças e adolescentes, numa área de intervenção educativa ainda pouco explorada em Portugal. Na medida em que se procura compreender, através de uma investigação naturalista, as actividades de composição na sala de aula, pensa-se que poderá ser também um contributo para conhecer melhor quais as condições necessárias para que estas actividades possam ser incluídas de forma mais notória na escola.

Nesta dissertação, o objecto de estudo é abordado no campo da compreensão sociológica, na medida em que se pretende compreender a criatividade como um fenómeno complexo inerente a todo o ser humano. Também porque se trata dos processos cognitivos relacionados com o ensino-aprendizagem no contexto específico de trabalhos de grupo, aborda-se a área da psicologia da aprendizagem. A temática central neste estudo é a pedagogia musical, tendo em conta que se analisam questões relacionadas com as actividades de composição no âmbito do ensino-aprendizagem.

Esta investigação foi realizada no contexto educacional português, num estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclos, durante um ano lectivo. A professora que participou neste estudo possui características ainda fora do comum, nomeadamente, a filosofia e princípios de ensino-aprendizagem que se realçam nas suas actuações pedagógicas, valorizando uma aprendizagem significativa. Foram observadas duas turmas do 7º ano de escolaridade. São alunos com uma idade compreendida entre os 13 e os 16 anos. A sua formação musical limita-se à educação musical do 5º e 6º ano de escolaridade. A investigação centrou-se nos diálogos ocorridos durante os trabalhos de composição em grupo.

No 1º capítulo fundamenta-se o conceito de criatividade no contexto social da educação, partindo do pressuposto de que este fenómeno é um valor social, inerente a todo o ser humano e contribui para o desenvolvimento global de uma pessoa, no que respeita à auto-confiança, à auto-estima, à autonomia e à construção do *eu reflexivo*.¹ Constata-se a existência de abordagens *unidisciplinares* que apenas estudam o fenómeno numa única perspectiva, mas que, no entanto, oferecem contributos teóricos para a educação. Analisa-se com mais profundidade as abordagens *multidisciplinares* ou *confluentes* na medida em que estas perspectivam a criatividade como a combinação de vários factores, entre eles, o cognitivo, os elementos de personalidade e o contexto. Assim, a criatividade é vista como algo de inovador e válido num determinado contexto em que a tarefa ou a acção criativa é *heurística*.

Dada a sua importância no contexto social, parte-se do princípio de que a criatividade é uma das finalidades da educação, colaborando assim para a formação de indivíduos capazes de se integrarem na sociedade com consciência do valor da sua intervenção em prol de uma cidadania plena. Na educação, o contexto é sumamente relevante, nesse sentido, analisou-se a criatividade nas propostas do Currículo Nacional do Ensino Básico, implementadas pelo Ministério da Educação no decreto-Lei 6/2001.

No 2º capítulo enfatiza-se de forma particular a criatividade na educação musical, embora a criatividade esteja presente em todas as disciplinas do currículo. Das actividades criativas, apresenta-se a composição, como aquela que mais evidencia a criação de ideias inovadoras. É uma experiência artística em que se produzem acções generativas que expressam ideias, decisões e compreensão musical. Relacionando tais

¹ Dado que no quadro teórico desta dissertação serão desenvolvidos os diferentes conceitos teóricos, nesta introdução apresentar-se-ão sem recorrer à utilização de referências ou citações.

características, destaca-se o valor da composição no ensino da música enquanto contributo para o desenvolvimento da compreensão musical – ideia central desta dissertação. Nesta perspectiva refere-se o modelo em espiral de Swanwick & Tillman (1986), baseado nas composições das crianças, apontando também algumas críticas a este modelo. Defende-se a ideia de que a composição promove o desenvolvimento do pensamento e compreensão musical na medida em que é um processo que envolve diversos tipos de conhecimento através da prática.

No 3º capítulo enfatiza-se a importância do diálogo como construção do saber na medida em que a linguagem é fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Na disciplina de educação musical do ensino genérico, as actividades de composição são geralmente desenvolvidas em grupo. Destaca-se a linguagem como principal meio de comunicação entre pares e entre professores e alunos. Neste sentido apresenta-se as ideias defendidas por Freire (1994) designadamente a *pedagogia do diálogo*.

Vygotsky (1962, 1978) no âmbito da sua teoria socio-histórica atribui igualmente uma grande importância à linguagem para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na sua dimensão socio-cultural como instrumento para transmitir a experiência humana social. Dá-se especial relevo ao conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, ZDP, em que se evidencia o carácter construtivista da aprendizagem.

Especificamente no âmbito da educação musical referem-se autores que têm vindo a valorizar o diálogo na sala de aula como estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

No 4º capítulo descrevem-se as opções epistemológicas e metodológicas do estudo, defendendo uma perspectiva qualitativa da investigação na medida em que se estudam as actividades de composição com toda a sua complexidade e em contexto natural. Apresenta-se uma contextualização do estudo caracterizando os seus intervenientes: a escola, a professora, os alunos e os grupos de trabalho, assim como outros factores influenciadores, isto é, as propostas de composição. Expõe-se as razões que levaram a optar por uma análise de conteúdo como instrumento de interpretação dos diálogos de forma organizada e sistemática. Como trabalho de análise indutivo, especificam-se as dimensões, categorias e sub-categorias definidas a partir de uma pré-categorização dos diálogos.

No 5º capítulo procede-se à análise e discussão dos diálogos através da descrição das dimensões e categorias que mais se destacaram, dando respectivamente exemplos significativos.

No 6º capítulo desenvolvem-se as conclusões do estudo e o seu possível contributo no encorajamento dos professores de educação musical a realizar actividades de composição em grupo na sala de aula.

1º CAPÍTULO

A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

1 - A criatividade como qualidade emergente na sociedade.

A criatividade tem vindo a ser considerada uma qualidade emergente da vida quotidiana num mundo em fase de transição, numa fase de pós-modernidade com todas as suas implicações. Segundo Csikszentmihalyi (1998), a criatividade é uma característica inerente à natureza humana. É fonte essencial de sentido nas nossas vidas, pois a maior parte das coisas que são interessantes, importantes e humanas são resultado da criatividade. A humanidade não evoluiria sem o contributo da criatividade. Quando valorizamos e investimos na criatividade, sentimos que estamos a viver mais plenamente do que durante o resto da vida. Nos termos deste autor, apenas o sexo, o desporto, a música e a religião proporcionam também uma sensação profunda de formar parte de uma realidade maior que nós mesmos. A importância da criatividade tem uma dimensão muito alargada, pois está presente em todos os campos da actividade humana. No que concerne ao nível social, a criatividade pode estar ligada a novas descobertas científicas, novos movimentos artísticos ou novos programas sociais, enquanto que ao nível individual está inerente à resolução de problemas quotidianos. Para Csikszentmihalyi, há essencialmente duas razões para estudar a criatividade. Por um lado, os resultados da criatividade enriquecem a cultura e assim melhoram indirectamente a qualidade das nossas vidas, por outro, podemos aprender como tornar as nossas vidas mais interessantes e produtivas.

Ao longo da história, a criatividade foi um fenómeno associado à criação artística e inspiração divina, apenas um atributo de alguns génios privilegiados. Com o avançar da ciência e uma maior informação sobre a vida e a natureza, começou-se a encarar esta capacidade de uma forma diferente, passando a ser analisada e estudada exaustivamente, se bem que mantenha conotações de carácter excepcional.

Para De La Torre (1991) a criatividade não é apenas um atributo individual mas também um bem social. É um valor que todas as sociedades, profissões e indivíduos desejam para si. Passou a ser a alternativa aos problemas cada vez mais difíceis no mundo profissional, dado que toda a actividade humana, nesse âmbito, procura o progresso e a superação do que é já conhecido. Nos termos de Barata Moura (2001) a criatividade corresponde a um vector reivindicado e estruturante da modernidade, dado que:

“Das teorias sobre a actividade artística, às reflexões sobre a produção de ciência, da filosofia (de recorte ético, “vivencialista” ou existencial) às orientações mais recentes em matéria de gestão estratégica, das considerações oitocentistas em torno da “genialidade” e da imaginação criadora, às investigações e debates do nosso século sobre a psicologia da inteligência – o tema da criatividade, de modo directo ou por intermédio de correlatos seus, assoma como preocupação facilmente perceptível.” (Barata Moura, 2001:139)

Vive-se, nos tempos presentes, *a sociedade da criação* (Portnoff, 1992 in Martins, 2000). A actual revolução computacional implicará mudanças, não só no campo dos negócios como, inevitavelmente no campo dos recursos humanos (Toffler, 1995 in Fonseca, 2001). Segundo Fonseca (2001), também outros notáveis futuristas económicos como Naisbitt (1990), Drucker (1994), Peters (1992) e Davidow & Malone (1992) consideram que as grandes tendências e a economia global vão implicar mudanças radicais nos próximos 10 anos que irão reflectir-se em todos os níveis da

sociedade devido à velocidade e aceleração dos seus efeitos. Para este autor, o desenvolvimento tecnológico está cada vez mais centrado na capacidade de *aprender a aprender* e de produzir inovação e criatividade. Estas mudanças, presentemente já tão evidentes, colocam a educação em grande plano:

“Em todos os campos, os paradigmas emergentes situarão o enfoque no conhecimento, na criatividade e na inovação, muito mais do que nos produtos. No futuro séc. XXI, a visão do poder será transformada naqueles vectores, o que pressupõe novos desafios para os empresários e para os trabalhadores, pelo lado da economia, e para os professores e estudantes, pelo lado da educação, visto ambos terem um denominador comum, uma vez que são verdadeiros geradores actuais e prospectivos da riqueza de uma sociedade.”
(Fonseca, 2001:15)

A criatividade, para além de ser uma qualidade emergente na sociedade, característica que tem sobressaído, como já foi referido, é sobretudo uma necessidade inerente ao ser humano, no sentido da sua realização pessoal. Abordar-se-á as contribuições da criatividade para a construção da pessoa, no seu contexto.

1.1 - A criatividade como contributo para a identidade pessoal

O perfil do indivíduo na modernidade, pertencente a vários círculos sociais, representando diversos papéis, em que a sua formação parte da interiorização de normas comuns à sociedade e particularmente à classe social, tem sido questionado por diversos autores. O enfoque de Giddens (1994) na cultura contemporânea põe em causa os modelos de identidade pré-existentes. Segundo este autor, os modelos de identidade pré-existentes que prevaleceram através das tradições que as sociedades construíram ao longo dos tempos estão hoje em dia a ser postos em causa. A identidade pessoal, para

Giddens (1994), é um projecto reflexivo, em que a dúvida é uma constante. Esta identidade pressupõe uma construção do *eu (self)* à procura da autonomia perante a diversidade de recursos culturais, cognitivos, morais e estéticos. É uma autonomia que reconhece a autonomia dos outros, na qual as relações interpessoais estão em função da cooperação e não com o objectivo de satisfazer interesses próprios. Neste sentido, o desenvolvimento da criatividade influi de forma bastante significativa na ou nas identidades pessoais. A criatividade fomenta a auto-confiança e a individualidade não só apenas no sentido funcional à sociedade, mas também no sentido de transformar a própria sociedade (Csikzentmihaly, 1996).

Reflectir sobre a construção das identidades pessoais é também reflectir sobre a socialização. As concepções do actor social e da socialização têm sido debatidas aprofundadamente por autores como Dubar (1995), entre outros. Numa perspectiva sociológica, a identidade

“... não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto constroem os indivíduos.” (Dubar, 1995:105)

Realça-se a importância do desenvolvimento da criatividade como enriquecimento na construção das identidades pessoais. Compreende-se que a identidade se constrói na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida, sendo o produto de sucessivas socializações. A socialização “é um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de acção com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua essência” (Dubar, 1995:77). O indivíduo nunca constrói a sua

identidade (ou as suas identidades) sozinho. As suas próprias orientações e auto-definições, assim como os julgamentos dos outros, são factores que interferem neste processo. Nesta perspectiva, há que considerar dois aspectos: por um lado, as pessoas são produto de uma interacção bio-psico-social, por outro lado, as sociedades produzem-se, não pré-existem.

Um dos objectivos de uma ‘educação para a criatividade’ é o de formar, através da socialização, identidades pessoais capazes de produzir novas identidades sociais. Segundo Giddens (1994), trata-se assim de passar de um registo da passividade para um registo da actividade, onde a capacidade de produção, a capacidade de estabelecer relações e a capacidade de comunicar estão presentes. A capacidade de agir vai depender da força do *eu* (self), nos termos em que Giddens (1994) o definiu, da sua fortificação, enquanto capaz de produzir sociedade.

As acções socializadoras e educativas não parecem estimular essa capacidade, antes pelo contrário, parecem actuar no sentido de a bloquear. De uma maneira geral, apenas nos primeiros anos pré-escolares, as orientações pedagógicas proporcionam o desenvolvimento da criatividade. Talvez este facto resulte de uma visão piagetiana do desenvolvimento da criança, na qual a infância é por excelência a etapa criativa e imaginativa. Torna-se relevante a concepção de David Prado (1999) sobre a infância, segundo a qual a criança ainda não se habituou nem se fixou funcional e estruturalmente às coisas, nem aos conceitos que as representam. Este autor atribui claramente à família e à escola um papel bloqueador/inibidor:

“A família e a escola parece como se tivessem uma missão ‘assassina’ de coarctar e bloquear, criar obstáculos e matar a natureza criativa e lúdica, inovadora e flexível do ser humano, rotulando-o e encaminhando-o no hábito da obediência e da imitação reprodutora, da informação objectiva do que é, tal como é, habituando o aluno a pensar que a realidade

na sua estrutura e funções é de uma só forma, uniforme, estática e imodificável e não poderia ser de muitas outras formas.” (Prado in Monge et al., 1999:5) ²

Trata-se de uma socialização como incorporação do *habitus*, na concepção de Bourdieu, ou seja, como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (Bourdieu, 1980:88).

A educação escolar pode alterar a reprodução social afirmada por Bourdieu na medida em que “quanto mais as pertenças sucessivas ou simultâneas forem múltiplas e heterogêneas mais se abre o campo do possível e menos se exerce a causalidade de um provável determinado” (Dubar, 1995:77). É no âmbito da heterogeneidade que a criatividade tem o seu lugar.

É certo que a socialização do indivíduo se processa, interiorizando valores, normas, disposições que tornam um ser socialmente identificável. No entanto, não devemos reduzir a socialização a uma qualquer forma de integração social ou cultural unificada. Preconiza-se certas teorias da socialização, tais como as defendidas por “Hegel e Habermas que colocam a interação e a incerteza no seio da realidade social, assim definida como confronto entre ‘lógicas’ de acção funcionalmente heterogêneas” (Dubar, 1995:79).

A modernidade torna emergente novos mecanismos de construção de identidade, mais precisamente de auto-identidade. No projecto reflexivo do *eu* está subentendida a confiança como condição para a elaboração da auto-identidade. Giddens (1994) realça o valor da criatividade na construção do *eu reflexivo*:

² Todas as citações traduzidas são tradução da autora.

“A criatividade, que significa a capacidade de agir ou pensar inovadoramente em relação a modos de actividade pré-estabelecidos, está intimamente ligada à confiança. (...) Não é necessário recorrer a uma misteriosa antropologia filosófica para ver que a experiência da criatividade como fenómeno de rotina é um adereço básico para um sentimento de valor pessoal e, logo, para a saúde psicológica.” (Giddens, 1994:36)

Considerando que a criatividade tem a sua importância cultural, económica e social, na perspectiva que se pretende desenvolver nesta dissertação, é pertinente analisar a criatividade na escola, incluindo-a no seu contexto socio-cultural, assim como num contexto individual que abrange as subjectividades de uma identidade pessoal.

2 – A criatividade, um tema controverso?

A controvérsia sobre a criatividade tem origem no propósito de querer incluir numa definição muitas realidades, diferenças, grupos e especificações (Ibañez, 1991). Apesar da importância da criatividade na cultura ocidental ter sido referida ao longo dos tempos, desde Platão e Aristóteles, como processo espiritual, só muito mais tarde, por volta dos anos 50 do século passado, esta foi abordada cientificamente como objecto de pesquisa, se bem que apenas como um tópico marginalizado (Sternberg & Lubart, 1999).

Segundo Sternberg & Lubart (1999) identificam-se diversas razões, que a seguir se resumem, que justificaram a negligência e controvérsia da investigação sobre a criatividade:

- As origens do estudo da criatividade numa tradição mítica e espiritual dificilmente se associam ao espírito científico;

- A conotação dada pelas abordagens pragmáticas, comerciais, apresenta falta de bases científicas coerentes;

- Os primeiros estudos sobre a criatividade eram teórica e metodologicamente afastados das outras investigações, considerando assim o tema como um estudo periférico à investigação geral das ciências sociais e humanas;

- Alguns problemas com a definição e critérios de investigação tornam o fenómeno trivial; muitas vezes, está incluído noutros temas, como por exemplo, a inteligência, não parecendo necessário analisá-lo isoladamente.

Finalmente, as abordagens unidisciplinares vêem a criatividade apenas numa parte do fenómeno, tomando a parte pelo todo, o que resulta frequentemente numa visão da criatividade pouco satisfatória (Sternberg & Lubart 1999).

De facto, só muito recentemente é que a criatividade começou a ser considerada um objecto de estudo isolado de outros, tais como o cognitivo, o social e o psicológico. Foi apenas em 1995 que a Associação Americana de Psicologia começou a dar atenção a este fenómeno, com a apresentação de uma conferência e publicações de investigações sobre a temática da criatividade (Sternberg & Lubart, 1999). Diversas perspectivas têm surgido, assim como numerosas teorias, o que provoca a controvérsia referida anteriormente.

Procurando compreender o motivo pelo qual a criatividade foi e ainda é considerada um tema controverso, Csikszentmihalyi, Wehner e Magyari-Beck (1991) analisaram 100 dissertações de doutoramento sobre criatividade, todas elas relevantes nas suas respectivas áreas, nomeadamente, psicologia, educação, história, história da ciência, entre outras. Concluíram que as diferentes áreas tendem a utilizar diferentes

termos e focalizaram diferentes aspectos sobre o que parece ser o mesmo fenómeno básico (in Sternberg & Lubart, 1999). Descrevem também as investigações acerca da criatividade, fazendo uma analogia com a fábula dos seis homens cegos e o elefante. Nesta narrativa, cada um deles, trabalhando a partir da perspectiva limitada que lhe foi concedida pelo homem sábio, chega a uma descrição do animal, diferente dos outros:

“Tocamos diferentes partes do mesmo animal e daí derivam imagens distorcidas do elefante como nós o conhecemos: ‘O elefante é como uma cobra’, diz o cego que apenas toca na tromba do animal; ‘O elefante é como uma parede’, diz aquele que o toca no tronco” (Wehner, Csikszentmihalyi, & Magyari-Beck, 1991:270 in Sternberg & Lubart, 1999:9)

O conceito de criatividade parece assim envolver características pessoais, atitudes, contextos socio-culturais, bem como outros factores difíceis de apreender no seu conjunto. Questiona-se a possibilidade de haver uma definição que englobe todos os aspectos a ter em conta. As abordagens que a seguir se apresentam contribuíram de forma significativa para a compreensão do fenómeno criatividade no âmbito da educação.

3 – Contributos teóricos para a educação e a criatividade

Os paradigmas que mais se destacam na investigação sobre criatividade são basicamente cinco: as abordagens pragmáticas, as psicométricas, as místicas, as cognitivas e as socio-individuais (Sternberg & Lubart, 1999), distinguindo-se as perspectivas teóricas que impulsionaram a implementação de métodos de ensino-aprendizagem baseados na ideia de criatividade.

As abordagens pragmáticas, realçam sobretudo o desenvolvimento da criatividade no indivíduo. Alguns autores subjacentes a estas abordagens são, por exemplo, De Bono (1992) e a sua teoria sobre o pensamento lateral, Osborn (1953) e a sua técnica de *brainstorming*, Gordon (1961) e a sua tentativa de estimular o pensamento criativo pelo método cinético (in Sternberg & Lubart, 1999). Tendo como ponto de partida as analogias, um dos seus objectivos é aumentar a consciência e consequentemente, o controle dos mecanismos através dos quais se chega a novas soluções.

Mais recentemente, certos autores, entre eles, Adams (1974/1986) e von Oech (1983), sugerem que as pessoas podem ser criativas identificando e evitando determinados bloqueios mentais (in Sternberg & Lubart, 1999). Consideram ainda que as pessoas constroem frequentemente uma série de crenças falsas, o que interfere no funcionamento da criatividade, como por exemplo, acreditar que existe apenas uma resposta certa para um dado problema e que a ambiguidade deve ser evitada sempre que possível. Estas abordagens, embora pareçam não possuir uma base teórica sólida de acordo com a psicologia, nem campos empíricos que as tornem válidas, podem ser úteis no contexto da educação, dado que proporcionam estratégias de ensino adequadas para o desenvolvimento da criatividade (Sternberg & Lubart, 1999).

As abordagens psicométricas, preocupam-se sobretudo com a avaliação e medição da criatividade. Guilford (1967) sugere que a criatividade pode ser estudada tendo como objecto de estudo qualquer pessoa e não apenas artistas ou cientistas eminentes, cuja raridade limita obviamente as investigações. Enfatizou a existência de capacidades intelectuais que contribuem para o pensamento criativo, entre elas o pensamento divergente e a capacidade de transformar a informação obtida. Este autor desenvolveu alguns testes psicométricos que foram rapidamente adoptados por inúmeros investigadores. Também Torrance (1977) elaborou testes que avaliam a criatividade, baseando-se em simples propostas verbais e figurativas que envolvem o pensamento divergente.

Já no que concerne às abordagens cognitivas, estas procuram compreender as representações mentais e os processos que estão subentendidos no pensamento criativo. O processo criativo é determinado, não só pelas capacidades do sujeito, mas também pela sua actuação perante problemas concretos ou situações. Desta forma, os problemas convertem-se em elementos fundamentais para as produções criativas. Os cognitivistas tentam identificar as estratégias que os indivíduos desenvolvem na resolução de problemas. Nesta perspectiva destaca-se a teoria de Weisberg (1987, 1993), segundo a qual, a criatividade envolve essencialmente processos cognitivos convencionais que o indivíduo já experimentou e memorizou. O processo criativo, neste ponto de vista, é uma combinação inovadora desses conhecimentos, face a um novo problema.

São de referir também as abordagens sócio-individuais, desenvolvidas em paralelo com as abordagens cognitivas. Os estudos nesta área focam as variáveis de personalidade, as variáveis motivacionais, e o meio socio-cultural, como factores determinantes da criatividade (Maslow, 1968; Amabile, 1983; Simonton, 1994; Eysenck, 1999). Estas consideram que existem certos traços de personalidade que são

comuns nas pessoas criativas. Estabelecem como traços determinantes a independência de juízo de valor, a auto-confiança, a atracção pela complexidade, a orientação estética e a capacidade de correr riscos (Barron & Harrington, 1981 in Sternberg & Lubart, 1999).

A perspectiva de Maslow (1968) salienta a ocorrência de produtos criativos, não apenas pela inspiração, mas sobretudo pelo trabalho, dedicação e atitude criativa. Este autor identifica também algumas características que levam à realização plena do potencial criativo de uma pessoa. Essas características são: o enfrentar desafios, a coragem, a liberdade, a espontaneidade e um auto-conceito elevado.

Rogers (1954) descreve a tendência para a auto-confiança como uma força motivadora para o desenvolvimento da criatividade, promovida sobretudo por um ambiente que não censure a expressão livre de ideias pessoais, permita e valorize tentativas e erros na procura da melhor solução. Segundo este autor, a pessoa criativa apresenta três características:

- “1- Abertura à experiência, a qual implica uma ausência de rigidez, uma tolerância à ambiguidade e uma permeabilidade maior aos conceitos, opiniões, percepções e hipóteses.
- Uma habilidade para viver o momento presente, com o máximo de adaptabilidade e uma organização contínua do self e da personalidade.
- Confiança no organismo como um meio de alcançar o comportamento mais satisfatório em cada momento existencial.” (in Alencar, 1986:33)

Para Rogers a educação tem como missão estabelecer as condições externas que favoreçam a criatividade, sendo esta um objectivo principal da aprendizagem. As implicações educativas que as perspectivas de Maslow e Rogers apresentam têm um carácter humanista, na medida em que, para estes autores a aprendizagem deverá ter em conta as características do aluno que deverão ser direccionadas para o *aprender a aprender*, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

Em relação às variáveis motivacionais, destaca-se Amabile (1983) que sublinha a importância da motivação intrínseca como factor que promove a criatividade. Segundo Sternberg et al. (1996), a valorização da criatividade dos alunos por parte dos professores promove a motivação no contexto escolar (in Sternberg, 1999:9). Se se der oportunidade aos alunos de serem criativos, alunos que noutras circunstâncias perderiam o interesse pela escola, podem revelá-lo. Por sua vez, o próprio processo criativo pode gerar motivação.

O contexto social como factor que influencia a criatividade é objecto de estudo ainda muito recente. Destacam-se como factores influenciadores, a diversidade cultural, a disponibilidade do papel dos modelos, a disponibilidade de recursos e a competição dentro do mesmo domínio artístico (Simonton, 1994). Estudos de caso antropológicos e outros comparativos entre diferentes culturas têm demonstrado que a criatividade se expressa e se valoriza de diferentes formas de cultura para cultura.

Estas abordagens apresentam teorias a ter em consideração no âmbito da educação, no entanto, parece importante definir a criatividade como algo que não está apenas e unicamente ligado a uma personalidade ou a um produto, ou a um processo ou a um contexto, mas sim como um sistema interactivo que engloba todas essas componentes.

Para Sternberg & Lubart (1999), a compreensão da criatividade requer uma abordagem *multidisciplinar*, dado que:

“ o resultado de uma abordagem unidisciplinar implica que só vejamos apenas uma parte do todo como o todo em geral, tendo assim uma explanação incompleta do fenómeno que nós procuramos explicar, deixando insatisfeitos aqueles que não se subscvem na disciplina em causa. Acreditamos que tradicionalmente este tem sido o caso da criatividade.”
(Sternberg & Lubart, 1999:9)

Investigações mais recentes identificam a criatividade como convergência de múltiplos factores (Amabile, 1983; Sternberg & Lubart, 1991; Gardner, 1993; Weisberg, 1993; Csikszentmihalyi, 1998, entre outros). Trata-se de abordagens designadas por Sternberg & Lubart (1999) como abordagens confluentes, porque perspectivam a criatividade como a combinação de vários factores, entre eles, o cognitivo, os elementos de personalidade e o contexto. Tendo em vista a argumentação deste estudo, pretende-se também encontrar um ponto de confluência que possa ser enquadrado na problemática da educação.

4 - O conceito de criatividade

4.1 – Delimitações da definição de criatividade

A delimitação do conceito *criatividade* procura contribuir para um melhor diagnóstico das realidades criativas, quer se trate de pessoas, de processos, de produtos ou de ambientes. Existem múltiplos enunciados de criatividade. Partindo de uma análise das inúmeras definições desenvolvidas pelos autores mais prestigiados nesta problemática, conclui-se que a criatividade se concebe a partir de duas dimensões, a de inovação e a de validade.

A inovação, é um das características comuns a todas as teorias e perspectivas sobre a criatividade. Tudo o que é criativo é novo, inédito, desconhecido, tendo em conta um determinado contexto ou um certo domínio e as pessoas envolvidas. De facto, a criatividade pretende encontrar a novidade, se não o absolutamente novo, pelo menos parcialmente, dado que qualquer obra parte de algo já existente. A pura criação desde o

nada é a ambição de todo o artista, mas na realidade esta pode ser mais ou menos diferente ou diversa de uma anterior, sem no entanto, se poder realizar sobre o vazio total (Ibañez, 1991).

No âmbito da educação, a questão da inovação é pertinente. Uma das técnicas criativas utilizadas na escola é a aprendizagem pela descoberta. Ao retomar os processos e os meios que proporcionaram a invenção inicial, o aluno realiza algo que para ele é inédito. Esta forma de desenvolver a criatividade no aluno, para além de promover a auto-confiança e a motivação, estimula a aprendizagem. Abordar-se-á esta questão com profundidade mais adiante (Ibañez, 1991).

A segunda questão que implícita ou explicitamente aparece em todas as definições de criatividade, como já foi referido, é a de validade. Não é suficiente que haja uma inovação, uma mudança, é preciso também que seja algo válido no âmbito de um contexto social, cultural e histórico (Ibañez, 1991).

O termo *criação* aplica-se de uma forma mais directa, imediata e universal ao âmbito artístico. Neste âmbito, a inovação é a identificação do próprio exercício profissional. No entanto, a criatividade pode existir em todos os campos em que a inovação surja com um certo valor estético, económico, de comunicação, de justiça, de ciência, entre outros (Ibañez, 1991).

5 – Teorias da criatividade convergentes

Como podemos constatar, o conceito de criatividade é, na generalidade, definido pelo carácter inovador da acção ou produto e simultaneamente, a consideração da sua validade. No entanto, existem factores determinantes para a ocorrência deste fenómeno e que fazem parte da própria actividade. Para a educação, conhecer esses factores é de suma importância, na medida em que este é também um processo bastante complexo. Tendo em conta a sua pertinência na argumentação do nosso estudo sobre os trabalhos criativos em grupo, serão analisados os autores que mais se destacam dentro das abordagens confluentes referidas anteriormente.

Csikszentmihalyi (1998, 1996, 1991) considera que a criatividade não deve ser estudada isolando os indivíduos e os seus trabalhos do contexto social e histórico em que eles acontecem. As ideias e os produtos criativos não surgem da acção individual por si só, mas são o produto de três grandes forças:

“a área de saber (*field*), ou seja, um conjunto de instituições sociais que seleccionam, de um enorme leque de produtividade, aqueles que consideram ser trabalhos criativos; um domínio cultural estável que perservará e transmitirá às gerações seguintes as novas ideias ou formas seleccionadas; e finalmente o indivíduo, que traz alguma mudança ao domínio, uma mudança que a área de saber considerará criativa.” (Csikszentmihalyi, 1991:325)

A perspectiva sistémica de Csikszentmihalyi realça a interacção entre três sistemas: indivíduo, o domínio, e a sociedade. Cada um destes afecta os outros e é, por sua vez, afectado por eles. Os três sistemas representam três ‘momentos’ do mesmo processo criativo. A criatividade exige a avaliação dos grupos de pares e a confirmação do trabalho criativo como inovação. A área de saber (*the field*) consiste especificamente no conjunto de pessoas que controlam e influenciam o referido domínio, instituições,

críticos de arte, empresários de galerias, entre outros, que avaliam e seleccionam as novas ideias. Um indivíduo trabalha a informação num certo domínio, transforma-a ou alarga-a através de processos cognitivos, de traços de personalidade e de motivação. Para Csikszentmihalyi, uma pessoa criativa é “alguém cujos pensamentos ou acções mudam um domínio, ou estabelecem um novo domínio” (Csikszentmihalyi, 1996:28).

Com a mesma linha de pensamento, Gardner (1993) considera que “a criatividade é precisamente um tipo de fenómeno ou conceito que não se pode investigar completamente dentro de uma única disciplina” (Gardner, 1993:35). Para este autor, a criatividade é vista como um processo dialéctico ou interactivo no qual três elementos participam – o talento individual, o domínio (o conhecimento numa determinada disciplina) e o campo ou a área de saber (críticos e instituições). O autor afirma: “eu adopto o termo ‘field’ (campo ou área) utilizado por Csikszentmihalyi para descrever estas acumulações de forças, das quais o estudo é fundamentalmente sociológico” (Gardner, 1993:37). A definição de Gardner considera a implicação dos três elementos referidos, para designar que a pessoa criativa é:

“uma pessoa que regularmente resolve problemas, imagina produtos ou define novas questões num domínio, de uma forma que inicialmente é considerada uma novidade, mas que, por fim, se torna socialmente aceite numa área cultural específica.” (Gardner, 1993:35)

Gardner (1993) considera que a compreensão da criatividade deve ser explorada a quatro níveis de análise: o *nível subpessoal*, no que respeita à constituição genética ou ao funcionamento de sistema nervoso, diferente das outras (aparentemente não criativas); o *nível pessoal*, que engloba a compreensão das individualidades criativas, dos processos e dos produtos; o *nível extra-pessoal*, considerando que um indivíduo não

pode ser criativo no abstracto e que a criatividade é revelada através de conhecimentos num domínio, numa disciplina; e o *nível multipessoal*, que analisa o ambiente que envolve um indivíduo potencialmente criativo, ou um produto criativo, representado por outros indivíduos e instituições que avaliam a adequação e a qualidade das respectivas contribuições. Estes quatro níveis representam os diferentes sistemas que convergem para a compreensão da criatividade. Gardner (1993), realizou estudos de caso nos quais sugere que o desenvolvimento de projectos criativos pode ter origem em excepções ou irregularidades ou “anomalias” dentro de um sistema. Sugere também a existência de assincronias entre o individual, o domínio e a área, como por exemplo o talento invulgar num determinado domínio.

Uma outra perspectiva, também com características componenciais é desenvolvida por Amabile (1983). A autora descreve a criatividade como a confluência entre certas componentes. Trata-se de um “modelo componencial” onde um conjunto de factores, advindos de uma combinação de competências necessárias, capacidades aprendidas e atitudes face à tarefa, são identificadas como condições necessárias e suficientes para a produção criativa em qualquer domínio (Amabile, 1996). Essas componentes são: a motivação intrínseca, o domínio (conhecimento e competências) e as capacidades criativas relevantes que incluem um estilo cognitivo, um conhecimento heurístico para gerar novas ideias e um estilo de trabalho em que predomina a concentração e o esforço.

Amabile (1996) na sua argumentação sobre criatividade, aborda a questão da avaliação. A criatividade é identificada normalmente através de uma avaliação, na qual a identificação da pessoa criativa depende de alguma forma da qualidade do seu trabalho.

“Um produto ou resposta deverão ser julgados como criativos na medida em que

- a) são novos e apropriados, úteis, correctos ou válidos para uma tarefa e
- b) a tarefa é heurística e não algorítmica.” (Amabile, 1996:35)

Amabile enfatiza que para o produto ser considerado criativo, o processo deverá ser uma tarefa heurística em vez de algorítmica. Uma tarefa algorítmica é aquela que apresenta um caminho ou uma pista para a solução, clara e directa (tarefa para a qual existe um algoritmo). Pelo contrário, uma tarefa heurística é aquela que não tem um caminho ou pista para a solução claramente identificável (McGraw, 1978; Taylor, 1960 cit. por Amabile, 1996). Essa pista ou caminho para a solução, no sentido geral, refere-se ao tipo de operações cognitivas e motoras que levam a uma resposta ou produto aceitável no domínio do possível. Em muitos casos uma tarefa heurística não tem soluções ou objectivos claramente definidos, fazendo parte da tarefa identificá-los no processo ‘*problema-resolução*’. A autora salienta ainda que a descoberta do problema é uma parte importante de muitas actividades criativas.

Amabile (1996) acrescenta ainda que a determinação do rótulo ‘algorítmico’ ou ‘heurístico’ depende do conhecimento da performance do indivíduo sobre a tarefa. Se existe um algoritmo para a tarefa-solução, mas o indivíduo não tem nenhum conhecimento dele, a tarefa pode ser considerada heurística para esse indivíduo. Desta forma, a especificação da tarefa em algorítmica ou em heurística relativamente à avaliação do produto criativo é de suma importância. A avaliação deve basear-se no processo individual, isto é, nos contextos específicos em que o indivíduo se encontra e nas capacidades e conhecimentos que possui no momento em que a tarefa é proposta. Nesta dimensão, heurística / algorítmica, a definição conceptual atrás citada parece ter em conta os critérios individuais. Se a tarefa é heurística para o indivíduo em questão,

então a novidade e as soluções apropriadas geradas por esse indivíduo podem ser consideradas criativas.

Estas abordagens são convergentes no sentido de um conceito de criatividade alargado, incluído em qualquer área ou actividade humana, em diferentes níveis de desenvolvimento. A contextualização é um factor muito importante tanto para o desenvolvimento da criatividade como para a avaliação da mesma. A compreensão do contexto, de características complexas, no qual as pessoas actuam é uma questão pertinente no âmbito desta investigação. O nosso estudo sobre os trabalhos criativos em grupo na sala de aula, apoia-se nas teorias referidas, tendo em conta que as crianças e os adolescentes desenvolvem a sua criatividade dentro do seu contexto específico.

6 – O conceito de criatividade no contexto da educação

Ao longo desta reflexão sobre o conceito de criatividade, parece sobressair a enorme complexidade e conjuntura de factores que influenciam o fenómeno e por isso a sua conceptualização. No âmbito desta investigação, para além de se apresentar determinadas teorias convergentes como argumentação, considera-se necessário enquadrar a análise do conceito de criatividade na perspectiva da educação.

Com base nas perspectivas sobre a criatividade desenvolvidas no ponto anterior, defende-se, nesta investigação, a ideia de que a criatividade é um fenómeno que se manifesta quer em abordagens singulares de um indivíduo a um problema quotidiano, quer nas grandes contribuições para os domínios do conhecimento que levam a uma mudança significativa. Sendo a criatividade uma qualidade presente em todas as pessoas, em maior ou menor grau (Weisberg, 1987), é também um fenómeno contextualizado, como já foi argumentado anteriormente.

A criatividade nas crianças é abordada por Amabile (1996) com a mesma perspectiva atrás apresentada. Os trabalhos criativos realizados por crianças estão integrados num determinado contexto que inclui os conhecimentos e as capacidades que essas crianças já possuem. A avaliação da criatividade nas crianças deve ser feita da mesma forma que nos adultos, com base na informação individual, isto é, nos contextos específicos em que o indivíduo se encontra e nas capacidades e conhecimentos que possui no momento em que a tarefa é proposta (Amabile, 1996). Esta informação necessita de ser usada para avaliar a natureza da tarefa, se é heurística ou algorítmica para os alunos em causa. A partir da identificação da natureza da tarefa, as avaliações da criatividade são feitas em bases normativas, ou seja, os alunos que constituem uma turma possuem, em princípio, o mesmo grau de capacidades e conhecimentos fazendo assim parte do mesmo contexto educacional.

De acordo com as abordagens anteriormente apresentadas, pode-se considerar que a criatividade está intimamente associada ao sujeito-criador e às suas características de abertura à experiência e descoberta, à sua sensibilidade, à sua autonomia e independência de pensamento e acção, ao seu espírito crítico, à sua capacidade de se libertar das inibições e limites coercivos, à sua flexibilidade cognitiva, à sua inteligência prática e à sua energia criativa que o impelem a procurar sempre soluções para os problemas gradualmente mais difíceis que se lhe apresentam. Ao nível do nosso contexto de reflexão, a educação, Pires (2001) afirma:

“(…) não podemos ignorar que essa capacidade de associar, seleccionar, reestruturar, organizar e transformar o adquirido em formulações novas, produções diferentes para o indivíduo ou para o seu meio, está determinada, limitada ou, pelo menos condicionada pelo sistema em que se insere. E se admitirmos que os momentos de aprendizagem formal e, de sobremaneira, os seus resultados significativos, desempenham um papel primordial no processo criativo, atribuímos, pois, à Escola uma missão decisiva nesse domínio.” (Pires, 2001:183)

É de destacar o papel da escola no desenvolvimento da criatividade tal como o seu papel no desenvolvimento de outras capacidades. O valor que a criatividade possui na sociedade de hoje, como já foi desenvolvido anteriormente, revela a sua importância na educação. Pensa-se desta forma que, para esta investigação, é essencial compreender o papel da criatividade no currículo da escola.

6.1 – A criatividade na educação

A criatividade tem-se tornado uma palavra cada vez mais habitual quando em debate está a educação. São inúmeros os autores que, especialmente no séc.XX, se aperceberam da importância de fomentar e desenvolver a criatividade no ensino e as capacidades criativas do aluno.

Para Rapazote (2001), a escola deverá ser um espaço de destaque para o desenvolvimento da criatividade, assim como é para o desenvolvimento de outras potencialidades humanas. A importância deste fenómeno na educação está presente quando:

“atribuímos à criatividade um valor universal, tal como à educação. Desta forma, terão de estar ao alcance de qualquer indivíduo independentemente do seu nível socio-económico e a sua crença religiosa, porque acreditamos que os processos mentais que concebem um produto criativo são funções de abertura à experiência, à sensibilidade e flexibilidade mental e manual a que muitas vezes só se pode aceder após um esforço tenaz e continuado.” (Charréu, 2001:166)

Educar não é sinónimo de transmitir cultura (como parecem entender ainda alguns professores), mas sim sinónimo de capacitar o aluno, para integrar a cultura por si mesmo e ser capaz ao mesmo tempo de recreá-la e enriquecê-la (Barata Moura, 2001). Educar criativamente é educar para a mudança, capacitar para a inovação. Barata Moura (2001) enfatiza a educação como processo criador:

“Educar é *eduzir*: não no sentido de “deitar cá para fora” o que originariamente já estivesse silenciosa (ou silenciadamente) contido no interior de cada um, mas na perspectiva de fazer desabrochar a construção própria de um itinerário no viver. É uma constitutiva tarefa de *cultivo* que, em relação e por relação, se vai sedimentando. Por isso, a escola é lugar de encontro e do confronto da e com a pluridimensionalidade. (...) Por isso, a escola é já um espaço institucional de apetrechamento e de estímulo para um exercício da criatividade.”
(Barata Moura, 2001:144)

A própria ideia de criatividade já está presente na ideia de aprendizagem, pois aprender é criar. É criar conhecimento, é criar saber (Patrício, 2001). Sendo a criatividade um valor sócio-educativo semelhante à sociabilidade, à cooperação, à atitude participativa e tão importante como a racionalidade, as atitudes intelectuais ou as estratégias cognitivas, deve-se concretizar em normas legais, em projectos educativos, em programações dos professores (De La Torre, 1991). O sistema e os agentes educativos devem, assim, estimular o desenvolvimento desta potencialidade tão rica, tanto por razões intrínsecas à criatividade, como por razões extrínsecas:

“Esta ideia que começa a ter raízes aponta para um dado: a obrigatoriedade da educação deverá ter o seu contraponto criativo, tanto mais se tivermos em conta a situação actual do ensino, onde o desinteresse de uma grande parte dos alunos pela escola é uma constante. É imperioso converter esta situação, e a utilização de um ensino que privilegie a vertente criativa do aluno e do professor pode ser uma solução.” (Rapazote, 2001:215)

Nesta perspectiva, a estimulação e o despertar do potencial criativo, parece deverem ser feitos tendo como base determinadas variáveis, tais como a prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos e a atenção à dimensão contextual.

Neste estudo salienta-se a ideia de que a criatividade se desenvolve sobretudo criando um clima de ensino-aprendizagem propício. Partilha-se a opinião de Monge et al. (1999) de que, para construir esse clima e conduzir estratégias que possibilitam a criatividade, é necessário estimular, entre outras capacidades, a atenção à diversidade dos estímulos que nos rodeiam, a aceitação do erro como factor de reflexão e a flexibilidade mental. Também Csikszentmihaly (1996) considera que para o sucesso das experiências criativas no ensino-aprendizagem, é necessário determinadas linhas orientadoras, tais como, a indicação de objectivos claros, o feedback imediato e construtivo e tarefas que equilibrem desafio e competências.

Pretende-se assim, com o desenvolvimento da criatividade na escola, contribuir para a formação de indivíduos críticos, com auto-confiança, capazes de se integrarem na sociedade com consciência do valor da sua intervenção em prol de uma cidadania plena.

6.2 - A criatividade no contexto escolar português

Neste sub-capítulo procura-se reflectir a realidade escolar portuguesa, no que respeita à valorização do desenvolvimento da criatividade. É feita uma breve análise às orientações curriculares apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, tendo como foco de atenção a criatividade e de que forma a mesma se inclui nas competências essenciais a desenvolver ao longo dos três ciclos de escolaridade.

O Currículo Nacional do Ensino Básico foi implementado com o decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001³. As competências gerais equacionadas à luz dos princípios e valores orientadores do currículo enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo incluem a criatividade, dando-lhe relevo, por exemplo, da seguinte forma:

“À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

(...) (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.” (Ministério da Educação, 2001)

Segundo o Ministério da Educação, o desenvolvimento das competências gerais pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência. A sua operacionalização deverá por isso ter um carácter transversal, na medida em que se concebe a aprendizagem como um processo ao longo da vida. Ainda em relação às competências gerais, o Ministério da Educação explicita um conjunto de acções relativas à prática docente que reconhece como essenciais para o adequado desenvolvimento das respectivas competências gerais nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica. Assim, a competência geral que menciona a criatividade inclui na sua operacionalização transversal:

- “- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa.
- Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.” (Ministério da Educação, 2001)

³ O decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.” (Ministério da Educação, 2001)

Como acções a desenvolver por cada professor, o Ministério da Educação sugere, entre outras:

- “- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade;
- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno;
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade de cada aluno. ” (Ministério da Educação, 2001)

Tendo em conta a análise das orientações curriculares que o Ministério da Educação propõe, confirma-se que há uma posição declarada a favor do desenvolvimento da criatividade na escolaridade obrigatória. No entanto, assiste-se, como refere Lopes (1993) a uma inércia das escolas em integrarem a dimensão criativa no seu quotidiano. O facto, ainda segundo a mesma autora, deve-se à própria complexidade da tarefa e não à pouca disponibilidade do professor para o fazer. No que respeita à disciplina de educação musical, constata-se que a prática pedagógica dos professores não valoriza a criatividade e que a realização de actividades criativas é quase nula (Lessa, 1994; Mota, 2001). Nos termos de Mota (2001:155), especificamente referindo-se à situação da educação musical no ensino regular português afirma que “apesar do currículo prescrever claramente as três áreas de composição, audição e interpretação, a composição é largamente excluída.”

Por outro lado, ainda predomina, não só nesta disciplina mas na escola em geral, um modelo de educação situado num paradigma positivista e neo-taylorista (Vasconcelos, 2000). Para a escola, o que parece ser importante é o saber científico, o conhecimento e a informação. Esta situação baseia-se nos termos de Sousa Santos (1989, 1994) na sobrevalorização da racionalidade cognitiva-instrumental em

detrimento das restantes racionalidades, nomeadamente, a estético-expressiva da arte e da literatura e a racionalidade moral-prática da ética e do direito.

Esta investigação pretende realçar a importância da criatividade no ensino-aprendizagem. Defende-se a ideia de que a criatividade é característica de todo o ser humano, em maior ou menor grau. Como qualidade emergente na sociedade, a escola pode desenvolver esta capacidade de modo a preparar um aluno confiante, autónomo e reflexivo, partindo da sua contextualização, isto é, tendo em conta as competências que o aluno possui. A criatividade pode ser desenvolvida em todas as disciplinas, incluindo a educação musical, campo desta investigação.

2º CAPÍTULO

A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

1 - A compreensão musical

O estudo sobre a criatividade e mais especificamente a composição na educação musical remete para uma reflexão sobre o papel da música no ensino. No domínio da música, a criatividade está naturalmente ligada à composição e improvisação na medida em que estas actividades implicam a criação de ideias musicais inovadoras. Mais adiante, neste capítulo será desenvolvido o conceito de composição, dada a sua importância nesta investigação.

A escola, como anteriormente se afirmou, tende a valorizar a informação e os conhecimentos científicos em detrimento da criatividade e do pensamento independente. No entanto, é de conhecimento comum que as capacidades humanas vão mais além do que receber informação. Nesse sentido, é necessário saber como é que a educação, e neste caso a educação musical, pode contribuir para o desenvolvimento global de um indivíduo, no sentido do desenvolvimento desse pensamento independente e criativo.

A música é uma actividade humana intencional, bastante diversificada e com características multidimensionais. Como actividade humana, é um fenómeno social com uma dinâmica específica e particular. Inserida num contexto social é também um elemento cultural que integra determinados significados. A música é uma acção humana que envolve determinadas dimensões que a tornam única. As dimensões são: o músico, a obra musical, a interpretação dessa obra musical e o contexto específico em que a acção musical se desenvolve, nomeadamente as ideias, as associações, as circunstâncias,

os modelos, as influências que essa obra sofreu e a compreensão dessas mesmas influências (Elliott, 1995).

No âmbito da educação musical tem sido dado bastante relevo ao carácter emocional que a música oferece, justificando assim o seu lugar no currículo. No entanto, o seu papel não é só o de educar as emoções, já que a experiência musical tem também outras componentes, nomeadamente a intelectual, proporcionando um envolvimento total:

“A música é única: pode envolver a pessoa no seu todo de uma maneira tal que mais nenhuma experiência humana e certamente nenhuma outra disciplina na escola o faz. Tanto na composição, na interpretação como na audição, o participante é normalmente envolvido emocionalmente, cinesteticamente e intelectualmente na experiência.” (Gamble, 1984:8)

É esta “magia” da música, como diz Gamble, que a torna poderosa a razão pela qual todas as crianças deveriam ter a oportunidade de a viver. A grande finalidade da educação musical é desenvolver a compreensão musical. As diferentes dimensões que a música tem implicam uma compreensão com características específicas. No âmbito desta investigação procura-se definir claramente este conceito. Destacam-se assim, as opiniões de alguns autores que se consideram relevantes.

A compreensão musical é um processo que para além de envolver a conceptualização, ou seja, os conhecimentos teóricos musicais, envolve também a intuição, onde se inclui a sensibilidade, a consciência, a concentração e a capacidade de ter prazer com a música (Gamble, 1984). “Podemos possuir todos os conhecimentos teóricos que se requerem para ‘saber’ uma peça musical, e no entanto falhar na sua compreensão”, pois esta é um conceito que se adquire através da experiência (*experiential concept*), não podendo haver compreensão musical sem a experiência da

música (Gamble, 1984:11). E acrescenta que “além disso, a relação entre compreensão e experiência é recíproca: o crescimento da compreensão musical enriquecerá as futuras experiências da música, e as experiências enriquecidas farão aprofundar a compreensão musical” (Gamble, 1984:14). Glover (1990) partilha da mesma ideia, considerando que:

“a compreensão musical é o exercício de uma força: envolve ‘usar’ e não apenas ‘ter’ pensamento musical, capacidades ou respostas; usar a música dentro de um contexto musical como um todo, em direcção aos nossos próprios propósitos musicais. Deve também ser entendido, como algo que está enraizado em toda a nossa vida e num contexto cultural.”
(Glover, 1990:258)

A compreensão musical é definida por Swanwick & Taylor (1982) de uma forma mais explícita. Os autores enfatizam a ideia de que é através da experiência que se desenvolve a compreensão musical. Essa experiência musical envolve diversos tipos de conhecimento: “saber como” - essencial para o desenvolvimento de capacidades específicas, “por exemplo, manipular um instrumento, utilizar a notação musical”; “saber que” - baseia-se em factos geralmente reconhecidos, “como por exemplo, que Beethoven compôs nove sinfonias” e “conhecer” - ter um conhecimento específico de uma obra musical, não só sabê-la tocar ou qual é o seu compositor, mas conhecer a sua estrutura, o seu carácter expressivo e como o todo e as partes se relacionam. Os autores realçam ainda que a compreensão musical reside fundamentalmente na percepção de dois elementos musicais: o carácter expressivo e a estrutura da música (Swanwick & Taylor, 1982:7).

Também para Elliott (1995) a compreensão musical é na sua essência processual, desenrola-se através da progressão de desafios e situações de ensino-aprendizagem contextualizada. É um conhecimento prático que exige reflexão, isto é,

pensar e conhecer não se restringe só a palavras e outros símbolos mas também se manifesta na acção. *Musicianship*, termo utilizado pelo autor para designar compreensão musical, é constituído por várias formas de conhecimento, inclui o conhecimento formal, informal e a metacognição. No plano formal temos como exemplo, conhecer a forma da obra musical. No conhecimento informal é dada uma atenção à intuição e ao contexto. Em relação à metacognição, refere-se ao modo de pensar e conhecer agindo (*thinking-in-action*), num processo constante de aquisição de conhecimentos e avaliação da prática musical, pela própria prática e através do diálogo.

Na verdade, as diversas formas de conhecimento consideradas por Elliott, parecem ser semelhantes às de Swanwick nas dimensões por ambos referidas, embora tenham designações diferentes.

Consideramos que as orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (2001), reflectem o conceito de compreensão musical em todas as dimensões já mencionadas pelos autores anteriores. Também em concordância com estes autores, é através da prática artística que a compreensão se desenvolve e está subjacente nas competências artístico-musicais a desenvolver

“... através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens.” (Ministério da Educação, 2000:165)

No contexto desta investigação, será sublinhado que a compreensão musical se desenvolve através da prática, em todas as suas dimensões, num processo de reflexão em que o diálogo entre os professores e os alunos, assim como dos alunos entre si constitui um contributo essencial.

2 - A composição na educação musical

O interesse e o desenvolvimento de actividades de composição na educação musical, no ensino regular, surgiu a partir da perspectiva de educação pela arte de Herbert Read (1956), que enfatizou como questão central a produção original das crianças. Anterior a esta posição, existiam já métodos e princípios pedagógicos da educação musical que preconizaram actividades criativas (entre elas, a improvisação) no ensino da música, nomeadamente as ideias pedagógicas de Emile Jaques-Dalcroze e Carl Orff.

Encontram-se também já na obra de Rousseau, em 1762, sobre a educação em geral, considerações acerca da importância de experiências criativas na escola, na área da música (cit. in Barrett, 1998). Apesar destas intenções, foi só a partir dos anos 60 do séc. XX que a atenção dada à composição na educação musical surgiu, nomeadamente com a publicação por parte de diversos pedagogos, entre eles, Self (1967), Paynter & Aston (1970), Paynter (1972, 1982, 1985, 1992), Schafer (1965, 1967, 1969, 1975) de diferentes abordagens de ensino-aprendizagem (Barrett, 1998; Webster, 1992; Sherman, 1991). Um dos grandes contributos que impulsionou o encorajamento das práticas didácticas da composição na sala de aula, ocorreu nos Estados Unidos, em 1965, com a implementação de “actividades criativas ou experiências de composição”, como componente essencial no currículo da educação musical nas escolas. O projecto foi designado por Manhattanville Music Curriculum Project (MMCP), sendo seguido rapidamente por outros países, como por exemplo, o Reino Unido (Barrett, 1998).

A introdução de actividades de composição na sala de aula foi motivada pelo desejo de proporcionar a todos os alunos experiências criativas através da música e simultaneamente, dar a conhecer as técnicas e os materiais da música contemporânea.

Segundo Paynter (1989), em meados dos anos 50, assistia-se a um enorme sucesso das actividades expressivas e criativas noutras áreas do currículo escolar, nomeadamente nas disciplinas de artes visuais. Esse facto, serviu de motivação aos professores de educação musical, que começaram a desenvolver actividades similares nas suas aulas (Paynter, 1989). Como refere o autor:

“tal como a experimentação dos pintores e escultores do séc. XX tem feito um grande impacto sobre o ensino artístico nas escolas, também a influência da música contemporânea começou a ser importante para o novo movimento dos anos 60. O compositor Henri Pousseur, nessa altura, sugeriu terem sido realmente os estilos musicais de *avant-garde* das décadas de 1950 e 1960 que possibilitaram desenvolvimentos no currículo da música nas escolas; e, olhando para trás, podemos ver como a nova música desse tempo pareceu abrir uma tal variedade de possibilidades artísticas que impulsionou um avanço no que respeita a levantar questões sobre a prática pedagógica na educação musical.” (Paynter, 1989: 235)

Apesar destas novas abordagens na educação musical terem trazido um novo impulso à filosofia de ensino e às metodologias da disciplina, houve e ainda há também, posições contrárias, por parte de professores mais conservadores que consideram a composição como uma actividade própria de alunos com um grau elevado de formação (Paynter, 1989, 1992). Esta discordância está focalizada, por um lado, no conceito de criatividade, “como uma meta impossível e pretensiosa, (porque apenas existe em algumas mentes especiais), por outro lado, na opinião de que estas actividades são um convite à anarquia, a uma ‘liberdade’ improdutiva e a um abaixamento de nível” (Paynter, 1989: 236).

A utilização das técnicas e materiais da música do séc. XX na motivação da composição na educação musical, conotou esta actividade com características específicas relacionadas com a própria música, nomeadamente o carácter experimental,

a utilização de sons fora do habitual contexto e tradições musicais, como por exemplo os recursos sonoros utilizados nas composições designadas por *soundscapes*⁴, na abordagem de Schafer (1967; 1969; 1975).

No nosso estudo, partilhando a ideia de Paynter (2000), considera-se que todos estes factores fomentaram uma perspectiva da composição simplista, difícil de ser entendida como uma actividade de valor indiscutível e inquestionável no ponto de vista do desenvolvimento e progresso de aprendizagens por parte do aluno. Este problema assenta numa questão extremamente pertinente na educação em geral, que é a necessidade de uma concreta definição de finalidades e objectivos desta actividade no currículo da educação musical (Reimer, 1970; Kratus, 1991). Como se verá adiante, esta investigação salienta que as estratégias utilizadas devem ter em conta uma planificação coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a própria atitude do professor e o ambiente pedagógico proporcionado nas aulas. Para o sucesso da composição, é preciso estruturar e dar sequência à aprendizagem e ao desenvolvimento da criatividade, o que pressupõe, uma análise por parte do/a professor/a, das partes componentes desta capacidade com características bastante complexas (Kratus, 1991, 1994). Parece assim ser necessário também clarificar o conceito de composição no sentido de compreender a relevância desta actividade no currículo da educação musical. É sobre a definição de composição que se irá reflectir no ponto seguinte, apresentando a posição dos pedagogos mais representativos nesta área. Destacar-se-á o conceito de

⁴ *Soundscape (paisagem sonora)*, termo definido por Schafer (1969) para designar composições que ilustram uma imagem ou séries de imagens, cujos materiais utilizados são os sons do ambiente sonoro. Estas composições, para além da finalidade de desenvolver a criatividade, tinham como objectivos principais, incentivar o sentido crítico e de intervenção, sensibilizando e consciencializando os alunos para questões ambientais, como a poluição sonora.

composição em relação ao de improvisação, de forma a deixar clara a posição tomada neste estudo.

2.1 - O conceito de composição

No contexto da educação musical do ensino regular, a composição é uma actividade relativamente recente que ainda levanta algumas dúvidas quanto à sua natureza no âmbito do trabalho realizado por crianças. Inicialmente, com a implementação desta actividade no currículo, houve alguma tendência para catalogar como composição, diversas experiências musicais no âmbito da criatividade. Como pedagogo na área de educação musical, Swanwick (1979, 1991, 1994) apresenta um conceito de composição que “neste contexto, é definido num sentido bastante lato” (1994:85), abrangendo várias actividades. O autor afirma que:

“Sob este cabeçalho [composição], estão incluídas todas as formas de invenção musical, não meramente obras que são escritas sob qualquer forma de notação. Improvisação é, acima de tudo, uma forma de composição sem o peso da notação. Composição é o acto de fazer um objecto musical através da montagem dos materiais sonoros de uma forma expressiva. Pode haver ou não experimentação com sons como tal. Um compositor através da sua experiência pode saber dominar o som dos materiais.” (Swanwick, 1979:43)

Posteriormente, Swanwick torna ainda mais clara a sua ideia de composição no âmbito da educação musical, podendo ser caracterizada, na nossa opinião, como um conceito algo redutor, que provavelmente se limita a reunir um leque de actividades cuja semelhança entre elas, será apenas o desenvolvimento da criatividade:

“Falo de ‘composições’ no sentido amplo, incluindo as mais breves manifestações assim como a invenção mais dilatada. Há composição quando existe uma certa liberdade para

escolher a organização da música, com ou sem normas de notação ou de outro género para a interpretação detalhada. Outros podem preferir o uso de termos como improvisação, invenção ou “música criativa”. Tudo isso cabe dentro de este amplo conceito de “composição” constituído pelo acto de combinar sons musicais.” (Swanwick, 1991:67)

Do ponto de vista desta reflexão, estas actividades são diferentes e necessariamente, mesmo no contexto da educação musical do ensino regular, devem ser distinguidas. A importância da composição na educação musical exige especificar claramente as suas características particulares, a fim de que possa vir a ser trabalhada no seu sentido pleno, desenvolvendo assim, todas as competências que esta actividade promove. Do nosso ponto de vista, Swanwick coloca em paralelo actividades que são declaradamente diferentes. A improvisação e a composição são actividades semelhantes no sentido em que ambas poderão desenvolver a criatividade, mas os seus processos são distintos, assim como as competências exigidas, também.

A composição e a improvisação distinguem-se sobretudo pela questão de temporalidade. Isto é, a composição tem a possibilidade de rever, analisar, modificar as ideias construídas durante todo o seu processo. A improvisação é uma actividade cuja característica principal é a criação de ideias musicais que se desenrolam num determinado tempo, não permitindo por isso, qualquer tipo de revisão ou alteração (Kratus, 1991; Webster, 1992; Barrett, 1996; Campbell, 1998). A questão central, está na oportunidade de pensar na música com o sentido crítico e sobretudo analítico que a composição oferece. Webster (1992) afirma que “se é dada a oportunidade de rever o trabalho de alguma forma antes de se considerar acabado, o produto ou processo pode ser considerado composição, na sua natureza” (Webster, 1992:270). Também Hargreaves (1999) distingue as duas actividades da seguinte forma:

“Apesar do pensamento criativo fazer parte, claramente, quer da improvisação quer da composição, numa definição mais convencional de improvisação está o processo de gerar novas ideias na música, sem qualquer censura ou correcção. É apenas quando essas ideias são refinadas e trabalhadas com mais detalhe que constituem uma composição. Nesta definição, uma improvisação é como algo a ser trabalhado no âmbito de uma interpretação instrumental espontânea enquanto a composição poderá envolver subsequentemente transcrição, arranjos e orquestração.” (Hargreaves, 1999:29)

Em relação a esta problemática, deve-se salientar que existem diferenças nos processos cognitivos implicados nestas duas actividades (Sloboda, 1985). Na composição, pode-se rejeitar soluções até encontrar aquela que o compositor julga ser a mais adequada às suas intenções. Quanto à improvisação, sendo também um processo intencional, a primeira solução é sempre a definitiva. No entanto, segundo Sloboda (1985), o criador, em ambas as actividades tem sempre um repertório de padrões e afins estruturais dos quais de poderá socorrer.

Um outro aspecto relevante que demarca a distinção entre composição e improvisação é que esta última faz parte da primeira. Para Paynter

“... todas as composições começam com alguma forma de improvisação, nem que seja como processo silencioso na cabeça. Depois as ideias têm que ser trabalhadas de uma forma sistemática, com atenção e paciência, até que o compositor fique completamente confiante de como a música está a evoluir em todos os seus aspectos.” (Paynter, 1992:28)

Tentando afirmar a nossa posição, parte-se do conceito de composição defendido por vários autores, como uma experiência artística em que se produzem acções generativas, nas quais o compositor/criança expressa ideias únicas e individuais, decisões e compreensão musical (Freed-Garrod, 1999a; Barrett, 1996; Paynter, 1970; Gamble, 1989). O trabalho criativo que se pretende analisar nesta investigação é a composição. Realça-se assim a definição de Paynter (1970):

“Os processos de composição em qualquer arte são, selecção e rejeição, avaliando e confirmando o material em cada passo. É essencialmente uma situação experimental (...) de tentativa – erro (...) o que normalmente se chama de ‘composição empírica’. Isto significa ir directamente ao nosso material – os vários instrumentos e as ideias musicais – e experimentar através da improvisação até termos elaborado uma peça musical. O processo é de selecção e rejeição, avaliando enquanto fazemos e confirmando os detalhes mentalmente (isto é, sem ter que escrever) até que nos possamos lembrar.” (Paynter, 1970:10-12)

A análise dos diálogos entre os membros dos grupos de trabalho durante a actividade de composição, alvo desta investigação, é apoiada neste conceito de composição. Durante a actividade os alunos exprimem as suas ideias, opções, e justificam as decisões tomadas durante o trabalho colectivo, de forma a compreender a importância destas actividades no âmbito da educação musical.

As características da composição, como uma das actividades que pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade, partindo da escolha de materiais, reflexão sobre a escolha, análise e avaliação de ideias musicais, fazem enaltecer esta actividade no currículo da educação musical. Esta argumentação será desenvolvida a seguir.

2.2 - O valor da composição no currículo da educação musical

O currículo da educação musical no ensino regular, enfatizou durante muito tempo determinadas competências musicais, basicamente ligadas à interpretação musical, generalizando-se a ideia de que a música deveria ser ensinada através do desenvolvimento de leituras e de técnica instrumental (Vasconcelos, 2000; Barrett, 1990; Whitaker, 1996). A educação musical, até há bem pouco tempo sobrevalorizou

certos conhecimentos e capacidades em detrimento de valores e atitudes considerados necessários para o enriquecimento das competências básicas que se pretendem desenvolver numa escola para todos. Sobre esta questão, Sherman (1991) afirma que:

“muita da filosofia da educação que tem emergido ao longo dos anos é o resultado de práticas de ensino que apresentam a música como algo já feito – o produto de diversas culturas, em geral, música ocidental e antiga, algo que é alheio ao aluno.” (Sherman, 1991:11)

A composição era uma área da música apenas desenvolvida, como disciplina, nos conservatórios de música, academias, ou seja, num ensino considerado vocacional. Considerada com “uma aura de cultura elitista”, frequentemente reconhecida como algo muito especial, e por essa razão, uma actividade a ser empreendida apenas por aqueles músicos que possuem capacidades especiais e únicas nessa área, deveria requerer formação específica (Brändström & Högberg, 1998:82). Tradicionalmente sempre esteve associada a um nível académico elevado, com muitos anos de treino e estudo no sentido de desenvolver as sofisticadas capacidades necessárias para compor música destinada a interpretes profissionais (Brändström & Högberg, 1998).

No contexto da educação musical no ensino regular, como atrás se referiu, a composição tem sido vista de diferentes formas, de acordo com diferentes posicionamentos em relação ao seu valor pedagógico e didáctico. Segundo Barrett (1998) existem diferentes abordagens, de que se passa a referir:

A composição como ‘expressão criativa’; a composição como um meio para introduzir às crianças a música e as técnicas de composição dos compositores do séc. XX; a composição como estratégia de ensino-aprendizagem empregue para promover o pensamento e a compreensão musical e, por fim, a composição como uma arte destinada apenas a músicos com um grau de formação elevado e capacidades excepcionais, a

partir do estudo e análise aprofundada de estilos musicais de determinados compositores.

Todas estas perspectivas contribuíram para promover actividades de composição na sala de aula, mas, para Barrett (1998), aquela que actualmente mais influencia a prática dessa actividade na escola, é a composição como estratégia de ensino-aprendizagem empregue para promover o pensamento e a compreensão musical. Tal não poderá ser considerado em relação ao contexto educacional português, já que, como foi referido anteriormente, a prática de composição na sala de aula não tem qualquer relevância (Lessa, 1994), parecendo ser bastante subvalorizada em detrimento de outras actividades. No entanto, a composição deverá fazer parte do currículo da educação musical, dado que segundo as suas características tão especiais, promove o desenvolvimento do pensamento e da compreensão musical (Shafer, 1965; Paynter, 1982; Reimer, 1970; Gamble, 1984; Elliott, 1995).

Reimer (1970) sugeriu que a composição pode ser a melhor ajuda para clarificar aos alunos como é que a música funciona. Acredita que todas as crianças, de todas as idades, deverão ter oportunidade de explorar o núcleo duro da música através da composição e usar o que aprenderam sobre música, nas próprias peças criadas por eles. Estes teóricos colocam a ênfase na composição, como um meio para conhecer melhor a música. Dado que o contexto é o ensino genérico, esse objectivo vai ao encontro das finalidades da educação musical. Nesse sentido, Swanwick ressalta que:

“Qualquer que seja a forma que tome, o valor principal da composição na educação musical não é o de poder produzir mais compositores, mas sim na interiorização que se pode obter através do relacionamento com a música, nesta maneira particular e muito directa.”
(Swanwick, 1979:43)

Também Webster (1997), apresenta nas suas “fundamentações filosóficas” das “Directrizes para aulas de Composição”, razões para incluir esta actividade na composição. Partilhando da mesma posição que Swanwick, este autor diz:

“As razões fundamentais para incluir composição no currículo da educação musical não são apenas para descobrir talentos, mas proporcionar a todos os alunos, uma melhor compreensão da natureza da experiência musical, através do envolvimento em actividades criativas básicas.” (Webster, 1997:1)

Considera ainda que a composição, sendo uma área de desenvolvimento fundamental, é uma forma importante de ajudar os alunos a desenvolverem a autonomia, exercitarem a imaginação, “aguçarem” os seus julgamentos críticos dentro de uma larga perspectiva da música. “A composição pode ajudar os alunos a desenvolverem atitudes que asseguram que as suas experiências musicais terão significado intrínseco e serão pessoalmente recompensadoras” (Webster, 1997:1).

Nos termos de Gamble (1984), a composição tem grande importância na medida em que a música deve oferecer desafios. Os alunos devem experimentar e ter um espírito de aventura nas suas experiências musicais. Por isso, na sala de aula, as actividades devem ser abertas (*open-ended*) explorando as possibilidades da música, levando a criança às fronteiras do possível nesta área. É neste sentido que para este autor, a composição é essencial:

“A composição é, creio eu, de importância central na educação musical, porque ajuda a desenvolver uma visão da verdadeira natureza da música através do envolvimento dos estudantes de forma muito explícita com a música, confrontando-se directamente com os problemas de fazer ou inventar um objecto musical coerente e expressivo (i.e. composição). No processo de manipulação dos materiais, dando-lhes forma e estruturando as ideias musicais, fazendo as relações entre as ideias, as crianças estão a usar a imaginação, inteligência e os sentimentos. Compor acima de tudo é pensar o som no seu sentido mais amplo.” (Gamble, 1984:15)

Gamble (1984) apresenta um conjunto de justificações para a realização de actividades criativas (composição e improvisação) na educação musical, as quais, no âmbito deste estudo, são pertinentes:

- “ - Ajudam a desenvolver a compreensão musical, a atenção auditiva, a sensibilidade e a compreensão dos conceitos básicos da música;
- Ajudam a desenvolver a imaginação musical;
- Encorajam uma abertura de espírito, uma vontade própria para explorar novas ideias e experiências, orientando assim uma resposta estética mais profunda a todo o tipo de músicas, e valorizando a música como uma experiência única;
- Estimulam o envolvimento e o prazer no verdadeiro propósito da actividade musical e o desenvolvimento da auto-estima;
- Favorecem o desenvolvimento da independência do pensamento crítico e de atitudes acerca da música e outras áreas de conhecimento e experiência;
- Ajudam a desenvolver um elevado grau de concentração e de contemplação (...);
- Permitem a concretização de objectivos educacionais mais amplos: desenvolvimento pessoal e social (por exemplo, a tolerância e o respeito pelo trabalho e ideias dos outros, cooperação, autonomia, sentido crítico).
- E deverão ajudar os jovens a realizar o seu enorme potencial como ser humano único e individual.” (Gamble, 1984:17)

Apesar da evidência do valor da composição no currículo da educação musical, têm sido feitas algumas críticas que questionam o contributo desta actividade na progressão da compreensão musical dos alunos (Paynter, 2000; Kratus, 1991). Paynter (2000), em resposta a estas críticas, afirma que as falhas, se as há, podem ser vistas não como crítica à composição, mas como indicadores da incerteza, por parte dos professores, de como ajudar os alunos a progredir. Esta questão poderá demonstrar falta

de convicção relativamente ao valor da criatividade num currículo baseado nos conhecimentos e no progresso desses conhecimentos (Paynter 2000).

Outra das causas que determinam as críticas apresentadas, está relacionada com metodologias e práticas pedagógicas. Devido à poderosa influência das perspectivas de educação musical estabelecidas há muito tempo, a composição nunca teve grande consideração (Paynter, 2000). Além de que a mudança de mentalidade não parece ser tarefa fácil, não é possível ‘prescrever receitas’ para a composição, assim como não o é para qualquer actividade da educação musical. Podem ser indicados muitos factores que influenciam o seu sucesso, como os alunos, os interesses dos professores, o contexto, a diversidade de recursos, entre outros (Paynter, 1992). No entanto, é necessário definir metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem (Paynter, 1992; Kratus, 1991; Reimer, 1970), o que significa que, apesar dos professores terem desenvolvido uma variedade de actividades para estimular a criatividade dos alunos, o que até agora está em falta, é a esquematização de uma estrutura e sequência desta aprendizagem (Kratus, 1991).

A composição assume assim um valor essencial para a educação musical e a educação em geral. Em pleno séc. XXI, com toda a evolução científica e tecnológica, “as pessoas continuam a criar canções e danças, intuitivamente, mais ou menos como têm feito ao longo dos tempos” (Paynter, 2000:6). Apenas uma pequena parte da produção musical é feita por aqueles que denominamos ‘músicos treinados’. Sendo assim, coloca-se a questão: se inventar música é um processo intuitivo, emocional e pessoal, porquê incluir a composição na escola? Na opinião de Paynter (2000), o erro está na separação entre emoções e sentimentos por um lado e pensamento por outro. Os sentimentos podem parecer involuntários e irracionais, mas são certamente actividades mentais e o acto de compor consiste numa sequência de decisões.

Retomando as dimensões atrás desenvolvidas, a composição é uma actividade de importância fulcral para a educação musical e para a educação em geral, não só porque parece contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da compreensão musical, mas também porque beneficia o desenvolvimento geral da imaginação e invenção. Tal como a expressão verbal, deve-se olhar a música como um processo que é natural e vital para todas as pessoas. Defendendo uma educação liberal, com a exaltação da descoberta e o sentido da aventura, não se pode negar aos alunos a possibilidade de usar toda a riqueza que tem a expressão musical.

3 - O desenvolvimento da criatividade musical

Cada ser humano é único na sua individualidade, no entanto, a existência de características comuns entre os indivíduos que se encontram no mesmo nível de desenvolvimento é um factor inegável. Referimo-nos ao princípio fundamental da psicologia do desenvolvimento. Para a educação, o conhecimento deste processo é extremamente útil e necessário, na medida em que se podem adequar estratégias pedagógicas de acordo com o nível de maturidade da criança, criando assim expectativas realistas.

A sociologia, a psicologia e a psicologia social, como ciências que estudam os indivíduos, os seus comportamentos e os factores psíquicos e sociais com eles relacionados, têm contribuído de forma enaltecadora para enriquecer a pedagogia em geral, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. No âmbito da educação musical, o desenvolvimento da criatividade é um tema muito recente no campo da investigação. Diversos autores focam esta questão nos seus estudos, procurando conhecer o desenvolvimento musical das crianças através da interpretação dos seus

produtos musicais criativos. Um dos estudos que mais se realça, dada a sua sistematização, apontando para um modelo de desenvolvimento musical, é o de Swanwick e Tillman (1986).

3.1 - O modelo em espiral de Swanwick & Tillman (1986)

O primeiro modelo do desenvolvimento musical nas crianças, tendo como foco de análise as suas composições é o de Swanwick e Tillman (1986). Estes autores elaboraram um modelo de desenvolvimento da criatividade musical - o modelo em espiral. Este estudo faz uma análise de 745 composições de 48 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos, num período de 4 anos. Para Swanwick & Tillman (1986) o resultado permitiu concluir que existe uma sequência invariável no desenvolvimento musical das crianças. Apesar da variação individual e da não linearidade das etapas do desenvolvimento musical, pode identificar-se nas crianças uma sequência ordenada do pensamento musical, o que pressupõe etapas cumulativas que demonstram este processo. Segundo os autores, esta investigação sugere padrões que poderão ser conotados com conceitos piagetianos de mestria, imitação e jogo imaginativo, relativamente ao desenvolvimento musical da criança. Trata-se de etapas integradas no processo de desenvolvimento musical criativo e que estão incorporadas cada uma na seguinte. Caracterizam-se pela correspondência de cada uma delas a um aspecto da experiência musical, respectivamente, os materiais (a atenção sensorial aos materiais sonoros, o controlo do som, a capacidade de utilização da voz e dos instrumentos), a expressão (a atenção ao carácter expressivo dos sons), a forma (no que respeita à estrutura) e o valor (a atribuição de significado à música), que nos termos dos autores, é "a autoconsciência dos processos do pensamento e sentimento numa resposta

valorativa à música.” (Swanwick, 1991:82). Cada uma das etapas ou “transformações” é assumida no processo de desenvolvimento, incorporando-as na seguinte. A espiral, “ou talvez mais exactamente, uma hélice” (Swanwick, 1994:87), é concretizada através de um processo acumulativo em que a experiência anterior é sempre utilizada. Swanwick enfatiza “devo insistir novamente que a espiral evolutiva reactiva-se cada vez que há um encontro com a música e concretamente, quando abordamos uma nova peça como intérpretes ou como ouvintes, ou quando compomos e improvisamos” (1991:91). A forma em espiral parece ter certos paralelismos com a espiral de conceitos do currículo desenvolvido pelo Projecto Manhattanville Music Curriculum Program, nos Estados Unidos entre 1965 a 1970, sendo também de realçar a semelhança existente com os fundamentos teóricos sobre educação de Bruner (1963).

Para Swanwick, o modo mais simples e directo de alargar os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento musical é através das composições das crianças em idade escolar, tendo um conceito de composição bastante alargado, onde inclui desde as “manifestações breves” até à invenção “mais dilatada”, desde que exista uma “certa liberdade para eleger a organização da música” (1991:67).

As composições foram elaboradas de forma a oferecer possibilidades de fazer música em diversas modalidades, partindo do simples desafio em que à criança “lhe foi dado um par de maracas e pedido para fazer um padrão rítmico” (1986:311) até às tarefas mais complexas em que “lhe foi oferecido um metalofone com a escala Dó Maior e duas baquetas e lhe foi pedido para fazer um pouco de música” (1986:312). Para a realização desta investigação, a escolha das diferentes possibilidades de fazer música esteve condicionada aos instrumentos disponíveis. Os autores organizaram essa escolha através de uma escala de complexidade progressiva, a saber:

- 1 - Um par de maracas;
- 2 - Um tambor para tocar com as mãos;
- 3 - Uma série de instrumentos com os quais a criança deveria familiarizar-se (tambor, maracas, címbalo índio, triângulo, clavas, castanholas, pandeireta), incluindo as maracas e o tambor já utilizados.
- 4 - uma série de instrumentos que a criança não dominava;
- 5 - jogo de sinos, com as notas mi, sol e lá, com uma baqueta;
- 6 - um xilofone com escala pentatônica e duas baquetas;
- 7 - um metalofone organizado com a escala de dó maior junto de duas baquetas;
- 8 - um xilofone cromático completo com duas baquetas;
- 9 - ‘dizer algo’ parecido com a afirmação ‘brilha o sol e estou contente’ com algum dos instrumentos disponíveis;
- 10 - compor uma música com letra ou em lálálá (Swanwick, 1991: 68-69).

Em relação ao tempo proposto para a realização da composição pelas crianças, foi considerado que seria o suficiente, “até que estas ficassem satisfeitas com o que haviam criado” (Swanwick, 1991:69). As composições foram interpretadas duas vezes para verificar a memória musical e observar os elementos que se conservaram na repetição. As tarefas que foram propostas incluíam as seguintes instruções: fazer um padrão (tarefas 1, 2, 4, 5); fazer uma peça musical (tarefas 3, 6, 8); fazer um pouco de música (tarefa 7); tocar no instrumento algo que se pareça com “Está sol e eu estou contente” (tarefa 9); cantar uma canção por ele/a inventada (tarefa 10). Algumas tarefas aparentam ser idênticas mas a diferença reside nos instrumentos em que são executadas. A análise destas composições foi feita por três júris, independentes entre si. A idade das crianças não foi revelada, apresentando-se as composições de forma aleatória. Os júris fizeram uma estimativa da idade das crianças, com base nas gravações contendo 3 composições de cada criança.

Depois de compararem as estimativas das idades feitas pelos júris, com a idade real das crianças, Swanwick & Tillman obtiveram uma correlação estatística muito significativa. Os referidos autores observaram que a criança no início da sua vida

escolar apresenta um desenvolvimento para a mestria mais evidente do que os restantes, os quais só mais tarde sobressaem. Na opinião de Swanwick & Tillman as composições das crianças entre os 4 e os 9 anos de idade caracterizam-se pelo domínio dos materiais e expressão, a forma só aparece aos 10 anos. Uma outra conclusão deste estudo diz respeito à vivência musical como um factor que interfere no processo de desenvolvimento musical. Se o contexto é especialmente enriquecedor ao nível musical, a sequência evolucionará mais rapidamente. Para Swanwick (1991), infelizmente, o contrário também pode acontecer, num contexto musical empobrecido, o desenvolvimento será provavelmente mínimo ou ficará estagnado.

3.2 – Críticas ao modelo em espiral

Desde 1986 e posteriormente a este estudo de Swanwick & Tillman (1986), o interesse pela composição relacionada com o desenvolvimento do conhecimento musical das crianças tem aumentado progressivamente, surgindo assim opiniões e ideias interessantes que questionam o modelo em espiral fundamentado por estes autores. O próprio Swanwick refere que “tem havido alguns mal-entendidos os quais necessitam aqui de atenção. Estudos posteriores parecem confirmar e alargar as conclusões iniciais” (1994:83). Segundo o autor, o artigo publicado em 1986 tinha como título “A sequência do desenvolvimento musical” apenas porque se tinha a ideia de estudar e descrever ‘esta’ sequência do desenvolvimento e não porque “finalmente e para sempre se tivesse exposto ‘a’ sequência” (1994:85). O estudo pretendia traçar o desenvolvimento do conhecimento musical nas crianças e não “engavetá-lo” em idades precisas. Swanwick diz, “...não se sugeriu que todas as crianças numa idade precisa estão a um certo nível, longe disso” (1994:85). Segundo o autor, a principal implicação deste modelo teórico

incide em questões curriculares, oferecendo a possibilidade de poder organizar e orientar as actividades curriculares de acordo com aspectos específicos do desenvolvimento musical, nas diferentes etapas, mais ou menos definidas.

Um outro estudo acerca do desenvolvimento musical, recorrendo à análise da criatividade das crianças é o de Davies (1992, 1994). O seu estudo pretendeu conhecer os processos do pensamento musical das crianças, analisando com essa intenção as invenções musicais das crianças (Davies, 1992:19). A autora analisou como objecto de estudo, o processo estrutural que é utilizado nas canções que as crianças inventam. Esta investigação partiu da ideia de que a organização e as relações da música no tempo são fundamentais para o seu próprio significado. Nesse sentido, Davies sugere que logo que a criança começa a desenvolver-se musicalmente, deveremos ter a expectativa de que as características estruturais são importantes na sua música.

Trata-se de uma análise de canções inventadas por crianças entre os 5 e os 7 anos de idade. O projecto incluiu canções de 32 crianças, de duas escolas, e foi realizado durante um período de 18 meses. O objecto de estudo foi a canção porque na opinião de Davies, nestas idades, as competências técnicas na execução instrumental ainda estão pouco desenvolvidas, o que poderá ocultar o pensamento musical das crianças evidenciado nas suas composições.

Ao investigar os processos estruturais na invenção musical das crianças Davies deparou-se com uma perspectiva diferente da que Swanwick e Tillman (1986) preconizam, na medida em que para a autora, a forma ou estrutura na música é crucial no pensamento musical das crianças, assim como nas suas composições, em idades mais precoces. Apoiada nas ideias teóricas de Serafine (1988), e de Sloboda (1985) sobre os processos cognitivos em música, Davies conclui que as composições vocais das crianças entre os 5 e os 7 anos de idade podem ser vistas como “um todo

estruturalmente organizado” (1992:46). Uma das razões que Davies aponta para justificar a sua diferente perspectiva em relação ao modelo em espiral de Swanwick e Tillman (1986), diz respeito ao material utilizado como fonte de dados, nas respectivas investigações. Enquanto que as composições que os referidos autores apresentaram no seu estudo eram na sua maioria peças instrumentais, Davies, na sua análise utiliza somente a voz, ou seja, as canções. Segundo esta autora, é na escola que geralmente as crianças tomam contacto com os instrumentos musicais pela primeira vez. Por isso, necessitam de experimentá-los para descobrirem assim as suas propriedades e poderem desenvolver capacidades de manipulação. Por essa razão as composições instrumentais podem demonstrar que as crianças ainda se situam nas primeiras etapas sequenciais, respectivamente, mestria e imitação, em vez do jogo imaginativo. Porém, a utilização da voz nas canções inventadas pelas crianças, não coloca problemas técnicos, podendo assim demonstrar um maior grau de desenvolvimento.

Enquanto que Swanwick & Tillman associam a utilização da forma (estrutura), assim como a capacidade de identificar novas relações e criar 'surpresas', com o modo especulativo, observando mais frequentemente esta etapa em idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, na análise de Davies, as canções inventadas por crianças dos 5 a 7 anos de idade, mostram que estas já aplicam o sentido de forma musical. Em linhas gerais as canções focam aspectos importantes, dos quais Davies, especifica alguns:

"As canções demonstram que as crianças de 5 e 6 anos podem inventar 'ideias musicais' e adicionar outras. As crianças agrupam notas musicais em unidades ou frases, com tendência a usar 2 ou 4 compassos para esse efeito (é o que elas encontram na música que ouvem e lhes ensinam). Os princípios e finais são significativos, sugerindo a existência de uma estrutura de base, na qual os pormenores são utilizados e escolhidos tendo em conta o desenvolvimento da criança. As canções apresentam também padrões de repetição e alternância.” (Davies, 1992: 46)

Na opinião de Davies (1992), as crianças utilizam estruturas musicais, podendo no entanto, não ser capazes de as descrever em termos verbais.

“À medida que a criança se desenvolve musicalmente, torna-se interessada pelas suas possibilidades formais, pois é na forma que se baseia todo o significado musical e as crianças estão empenhadas em encontrar significado para o seu mundo.” (Davies, 1992:46)

Barrett (1996) apresenta um estudo acerca do pensamento musical das crianças o qual tem como fundamentação a ideia de que o discurso inventivo das crianças oferece um “acesso directo ao seu pensamento musical e às suas decisões estéticas” (1996:37). Segundo esta autora, as crianças quando compõem estão envolvidas em processos de análise, descrição, comparação, avaliação, da mesma forma que acontece na interpretação e na audição. A investigação de Barrett teve também como finalidade entender o pensamento musical das crianças na medida em que a questão fundamental do seu estudo se centrou na dimensão estética das respostas musicais das crianças enquanto compositores. Este estudo, de carácter naturalista, baseou-se na análise de 137 composições de crianças de diversas idades de âmbito escolar (dos cinco aos doze anos) numa escola de ensino básico. A recolha de dados partiu de uma observação participante nas aulas de educação musical. As crianças que participaram nesta investigação tinham aulas de educação musical uma vez por semana e as actividades de composição realizaram-se 4 vezes ao longo do ano. As propostas de composição foram estruturadas num período de 3 semanas com o objectivo de que as crianças tivessem tempo de reflectir, rever e melhorar os seus trabalhos. As tarefas a propor foram determinadas pela professora de educação musical, tendo em conta as finalidades da

investigação. A proposta de composição incidiu no conceito de estrutura e forma, tendo sido pedido às crianças que elaborassem uma composição com “um ‘princípio’, um ‘meio’ e um ‘fim’” (1996:47). As crianças podiam escolher livremente os instrumentos que estavam disponíveis e o resultado são trabalhos cuja instrumentação inclui percussão corporal, voz, flauta, guitarra, percussão da sala de aula (altura determinada e indeterminada), clarinete e trompete. A análise das composições teve como foco de atenção os diferentes elementos requeridos na proposta. Foi analisado o ‘princípio’ no sentido de identificar um “evento” ou “eventos” musicais (melódicos ou rítmicos) que pudessem ser descritos como uma unidade singular (Serafine, 1988 in Barrett, 1996). O ‘meio’, no sentido de identificar a ocorrência de qualquer tipo de padrão ou desenvolvimento, como por exemplo, repetição e/ou desenvolvimento através do uso da alternância, sequência, inversão, diminuição ou contraste. O ‘fim’, com a intenção de identificar uma conclusão e as formas como esta é conseguida (possibilidades que incluem manipulação da melodia, harmonia, ritmo, tempo, timbre, textura ou dinâmica). Barrett conclui que as crianças aplicam os processos correspondentes a uma “transacção estética” (Barrett, 1996:28) ou seja, descrevem, analisam, interpretam e avaliam. Estes processos verificam-se na escolha que as crianças fazem quando limitam os seus materiais, na economia de meios (o uso e repetição de materiais rítmicos e melódicos), no uso de processos musicais (diminuição e inversão entre outras) e na utilização de conclusão. Neste sentido, Barrett afirma: “não estou a sugerir que estas crianças serão capazes de descrever estes processos verbalmente, no entanto, o uso destes processos indica a sua compreensão” (Barrett, 1996:56).

Barrett faz também uma análise ao modelo desenvolvido por Swanwick e Tillman. Em primeiro lugar os seus resultados contradizem o modelo de desenvolvimento por Swanwick e Tillman na medida em que segundo estes, as crianças

só compõem com elementos formais a partir dos dez ou onze anos, enquanto que as suas conclusões apontam para idades muito inferiores (cinco anos). Barrett (1998) salienta o facto de que nenhuma das tarefas propostas no estudo de Swanwick & Tillman pede à criança que construa as suas composições directamente com elementos formais, ou com a noção de desenvolvimento das ideias musicais. Em vez de isso, foi pedido às crianças que o foco de “transformação” fosse a instrumentação (materiais) ou a introdução de imagem externa (expressão). Sendo assim, não é de surpreender que as crianças entre os 4 e os 9 anos de idade, cuja aculturação musical é menor do que as crianças mais velhas (Sloboda, 1985), apenas produzem composições em que predomina o domínio dos materiais e da expressão. O modelo de Swanwick & Tillman, mais precisamente no 2º estágio, a imitação, faz referência ao uso de “lugares comuns musicais” notando que as crianças nesta fase têm “os gestos musicais mais estilizados, adoptados da tradição” (1991:74). Segundo Barrett (1996, 1998) a adopção do que é tradicional envolve a criança em processos tais como descrever, analisar, interpretar e avaliar sons combinados e isso pode ser a prova do uso da estrutura musical e da forma.

Apesar da importância incontestável destas investigações no sentido de ser possível decodificar o que as crianças compreendem quando compõem música, na nossa perspectiva, as opções metodológicas parecem influenciar as conclusões. Neste sentido, poderão ser factores cruciais, as tarefas propostas para as actividades de composição, o tempo proporcionado para a sua realização, as características dos instrumentos, a experiência musical anterior e a avaliação das composições. Em relação à problemática da avaliação, Barrett (1997) enfatiza a ideia de que diferentes critérios de análise implicam significativamente diferentes avaliações sobre a mesma composição. Ao construir diferentes critérios de avaliação, constrói-se diferentes ‘lentes’ através das quais se examina as composições das crianças. No entanto, é também evidente que

dentro de certos critérios específicos, ocorrem altos níveis de concordância. Segundo a autora, é necessário não excluir a natureza contextual das propostas de composição, estabelecidas pedagogicamente, pois esta é uma informação muito importante que pode afectar a avaliação. O reconhecimento deste facto permite estabelecer critérios de avaliação das composições das crianças. Nesse sentido, para Barrett (1997), o tema ‘contexto’ nos estudos sobre o pensamento musical das crianças é crucial.

As conclusões destes estudos levam-nos a questionar as influências da contextualização no desenvolvimento da criatividade musical. Alguns autores, nomeadamente Hargreaves (1986) e Sloboda (1985) sublinham a importância de influências contextuais, sociais, culturais entre outras. Nesse sentido, o estudo realizado por Dowling (1988) sobre a estrutura tonal e a aprendizagem musical das crianças, oferece algumas contribuições. Segundo este autor, quando nós ouvimos música não ouvimos apenas sons sem qualquer interpretação mas sim melodias compostas com um certo significado. Numa determinada cultura musical, existem “padrões musicais que não variam” (Dowling 1988:113), ou seja, padrões musicais que fazem parte das melodias dessa cultura ou estilo musical. Dowling afirma que o conhecimento implícito de padrões musicais fixos por parte dos ouvintes serve simultaneamente para guiar expectativas de novos eventos, assim como também proporciona esquemas prontos a decodificar os eventos mais recentes. Estes dois processos funcionam paralelamente na cognição de obras musicais. Para este autor a exposição à música de uma cultura induz uma aprendizagem perceptual, suficientemente capaz de conter esquemas de decodificação fundamentais no que respeita à altura do som. Com a frequência do treino, os esquemas de decodificação ficam cada vez mais elaborados, levando a aperfeiçoar a memória e presumivelmente aquilo que é percebido quando se ouve música. Trata-se de um processo no qual os ouvintes ficam progressivamente mais

“afinados” à percepção dos elementos ou estruturas constantes da música da sua cultura e consequentemente passam a perceber com mais eficiência a referida música. Estas conclusões fundamentam-se na análise da estrutura de 579 canções produzidas espontaneamente por duas crianças entre o primeiro ano e os seis anos de idade. Dowling afirma que “mesmo nas idades mais prematuras, essas canções possuem padrões de repetição e de alternância de núcleos melódico-rítmicos breves” (1988:116). A frase estrutural dessas canções é semelhante às rimas infantis, o que significa que as crianças adotam padrões simples como suporte para poderem “controlar” as suas canções (1988:117).

Os estudos aqui apresentados, são contribuições muito importantes para a questão do desenvolvimento da criatividade musical nas crianças e consequentemente o desenvolvimento cognitivo musical. No entanto, algumas destas investigações ainda parecem prestar pouca atenção à questão da influência do contexto social e cultural. Procurar definir processos genéricos implica estudos mais amplos e abertos a toda uma diversidade de factores sociais bastante complexos. Devemos realçar nesta problemática a enorme importância da influência contextual, nomeadamente a influência da cultura musical a que as crianças estão naturalmente expostas.

Por outro lado, as investigações sobre o processo e o produto das composições das crianças ainda apresentam perspectivas conflituosas, como se acentua entre algumas investigações. A divergência das conclusões, no caso dos estudos de Swanwick & Tillman (1986), os estudos de Barrett (1996) e Davies (1994), sugere a necessidade de uma maior atenção a esta problemática, e, acima de tudo, uma aplicação cautelosa destas sugestões, nos currículos escolares.

3º CAPÍTULO

O DIÁLOGO COMO CONSTRUÇÃO DO SABER

1 – A Pedagogia do Diálogo

Os processos de ensino-aprendizagem, enquanto assunto de reflexão e estudo tiveram sempre como tema de interesse a forma como se constrói o discurso educacional. No decorrer das últimas décadas, o discurso educacional tornou-se um foco de atenção prioritário para uma melhor compreensão das razões e do modo como os alunos aprendem e qual a contribuição dos professores para a promoção dessa aprendizagem (Coll & Derek, 1996). De que maneira a linguagem, como meio de comunicação, contribui para a aprendizagem, assim como saber como os alunos aprendem, partindo do discurso tanto por parte dos professores como dos alunos, também são questões pertinentes para esta investigação.

A linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos. É também através dela que representamos, para nós mesmos e para os outros, os nossos pensamentos. Como processo de adquirir conhecimento, a linguagem, e por isso, o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas. No contexto deste estudo, Freire e as suas propostas pedagógicas assumem um grande relevo, na medida em que se realça o valor do diálogo nos trabalhos criativos em grupo.

A escola, de uma maneira geral, apesar de estar apoiada em teorias de ensino-aprendizagem que realçam o aluno como o centro do processo, ainda valoriza uma educação baseada na transmissão de conhecimentos e valores, muitas vezes no sentido de uma “educação bancária”, segundo a definição de Freire (1975). Subjacente à

concepção bancária da educação, está uma ideologia e objectivos educacionais e sociais onde o educador é visto como “um receptáculo de narrativas reprodutoras exteriores a ele, tendo, portanto, o papel de receber acriticamente os conteúdos que lhe são debitados pelo professor, concebido como sendo o único detentor do saber” (Macedo et al. 2001:55). A educação bancária, é caracterizada por Heaney (1995), como um método de educação passiva, na medida em que:

“No método ‘bancário’ de educação, educandos passivos recebem depósitos de conhecimento pré-seleccionado e acabado. O cérebro dos educandos é visto como um cofre vazio no qual as camadas de conhecimento aprovado são coladas. Trata-se de uma prática imobilizadora, reprodutora e ocultadora da realidade.” (Heaney, 1995 in Macedo et al., 2000:140)

Segundo Macedo et al. (2001) a pedagogia de Freire surge como uma das possibilidades de educação libertadora, tendo como traços estruturantes o carácter de permanente denúncia das situações de opressão e a recusa em aceitar a inevitabilidade do carácter reprodutor e de exclusão da educação. Sendo um dos maiores educadores críticos do séc.XX, Freire responde a necessidades fundamentais da educação de hoje em que “a escola e o sistema de ensino têm grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade de conhecimento e aprendizagem” (Macedo et al. 2001:16). Vem também reavivar a confiança dos educadores na sua função de “construtores de sentido numa época de poucas alternativas pedagógicas” (Macedo et al. 2001:17).

A ênfase central de Freire é a educação como instrumento de libertação, autonomia e emancipação, onde o diálogo é a base fundamental. A pedagogia do diálogo preconizada pelo autor, fundamenta-se numa filosofia pluralista, em que o pluralismo “significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais”

(Macedo et al 2001:17). É através do diálogo e do *pensar crítico* que a educação é possível.

A educação libertadora defendida por Freire incentiva o educando a observar o seu contexto de vida através do desenvolvimento de “um pensamento crítico gerado e gerador da acção em interacção” (Macedo et al. 2001:55). A concepção problematizadora / libertadora da educação é definida por Heaney da seguinte forma:

“É a que encoraja os educandos a desafiar e mudar o mundo, e a recusarem adaptar-se a ele de modo acrítico. O conteúdo e finalidade da educação libertadora é a responsabilidade colectiva dos educandos, dos professores e também da comunidade que, através do diálogo, trabalham para o empowerment político, económico e pessoal.” (Heaney, 1995 in Macedo et al., 2000)

Nos termos de Freire, *empowerment*, pretende ser o resultado de uma aprendizagem libertadora, que valoriza os grupos e a transformação cultural, tendo como forma de expressão a acção colectiva por um objectivo comum.

As actividades da sala de aula, são, de um modo geral, orientadas segundo as ideias pedagógicas dos professores. As propostas práticas estão de acordo com as interpretações que o professor faz do próprio currículo, baseando-se todo o trabalho em normas e valores pré-estabelecidos. Não é prática corrente, reflectir e questionar sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Este facto conduz a uma dominação do próprio pensamento do professor para além dos conteúdos a “transferir” (Freire 1975). É sobretudo uma “educação narrativa”, em que a posição do professor, para além de se limitar a “transferir” ou “narrar” conhecimentos, impõe também posições pessoais. (Freire, 1975).

Esta investigação, com a análise dos diálogos ocorrentes durante os trabalhos de composição em grupo, pretende salientar a necessidade de uma educação que, nos

termos de Freire, se apresenta como um educação libertadora e consciencializadora. A importância dos trabalhos de grupo, partilhando conhecimentos, partilhando compreensões, desenvolvendo assim um pensamento reflexivo através do diálogo, está de certa forma incluída na proposta de educação de Freire (1996) quando este afirma a importância de:

“Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não competição (...) que dê valor à ajuda mútua (...) que desenvolva o espírito crítico e a criatividade (...) que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive o educando a pensar certo.” (Freire, 1996:86)

As ideologias do professor fazem parte do contexto ensino-aprendizagem, exercendo de qualquer forma uma certa influência. No entanto, parece ser importante, na nossa opinião, dar espaço ao aluno para que este desenvolva o seu próprio pensamento, de maneira que possa mesmo até fazer as suas críticas construtivas perante os conteúdos que o professor propõe desenvolver e/ou outras questões. É necessário que, contrariando a posição passiva que ainda é valorizada na escola, os alunos possam ser incentivados a ter o seu posicionamento crítico perante o mundo e tudo o que o rodeia. É nesse sentido que Harper et al. (1996) realça a importância dos trabalhos criativos em grupo, afirmando que:

“uma outra educação só será viável em larga escala quando a experiência quotidiana de cada cidadão, de cada comunidade ou de cada grupo social (...) se transformar em fonte de questionamento, de criatividade, de participação e, portanto, de conhecimento.” (Harper et al. 1996:117 in Macedo et al. 2001:89)

No âmbito da educação artística, nomeadamente da música, Jorgensen (1996) partilha da perspectiva de Freire salientando a importância das intervenções dos artistas e da educação artística numa sociedade que defende ideais como democracia, liberdade, justiça e igualdade. Ao nível individual e confrontados com a realidade, esses ideais reflectem-se numa preocupação constante de criar uma sociedade mais humana, justa e inclusiva e simultaneamente numa preocupação com a identidade cultural, espiritual e histórica.

A transmissão e reconstrução de conhecimentos culturais, neste caso mais especificamente no âmbito da educação musical, para Jorgensen, nunca é estático, seja por causa dos “filtros” dos professores, que enfatizam certos aspectos e omitem outros, seja por causa da influência significativa de compositores contemporâneos na educação musical da sua época. A autora atribui ao professor de educação musical a clara responsabilidade de reflexão crítica sobre a herança cultural que pretende transmitir e trabalhar, pois essa pode valorizar certas pessoas e marginalizar outras, por exemplo mulheres de certas épocas e as suas obras ou determinados géneros musicais. Em concordância com Freire, a autora salienta que existem aspectos não libertadores e não educativos, que evitam que o aluno possa ver a sua realidade e o seu mundo. Estes aspectos devem ser obrigatoriamente assuntos de um processo constante de diálogo, cabendo ao professor a responsabilidade de examinar constantemente a sua prática neste sentido. Os objectivos da educação musical deverão estar de acordo com ideias democráticos, lutando assim por uma sociedade cada vez mais livre e sem opressão.

O diálogo é também salientado por Bruner (1996) como uma das formas de fomentar o desenvolvimento de uma cultura. O autor refere que “não se aprende uma forma de vida e modos de desenvolvimento da mente desacompanhados, desapoitados,

desnudados perante o mundo”, nem é a linguagem, por si só, que o consegue. É sobretudo:

“o dar e receber da conversação que torna possível a colaboração. A mente activa (...) busca o diálogo e o discurso com outras mentes activas. É através deste processo dialógico e discursivo que conseguimos conhecer o Outro e os seus pontos de vista, as suas histórias. Aprendemos um enorme acervo não só acerca do mundo, mas acerca de nós mesmos, por intermédio do discurso com os Outros.” (Bruner, 1996: 128)

As aulas de educação musical, de uma maneira geral, apesar de estarem apoiadas num ensino activo em que o aluno é o centro do ensino-aprendizagem, ainda valorizam uma educação baseada na transmissão de conhecimentos e valores (Barrett, 1990; Swanwick, 1991; Whitaker, 1996; Vasconcelos, 2000; Mota, 2001). Em muitos casos, os professores de música têm como base de trabalho nas actividades que propõem, “a imitação acrítica e sem reflexão”, seguindo “o modelo do conservatório”, cujos objectivos são, tocar ou cantar de uma determinada forma, procurando a reprodução exacta das grandes obras musicais (Whitaker, 1996:1). Para além disso, e no que diz respeito especificamente ao contexto português, segundo Mota, a área de composição é “largamente excluída”:

“Em vez disso, as crianças fazem muitas actividades de notação, leitura rítmica e treino auditivo, o que frequentemente diminui a motivação para prosseguir a aprendizagem musical. Esta situação é agravada por uma lado pela forma como muitos professores, com dificuldades em gerir o ambiente da sala de aula, usam estas actividades como meio para controlar os alunos, por outro lado, actividades musicais mais interessantes, tais como composição e interpretação, são consideradas de segunda importância.” (Mota, 2001:155)

Também para Lessa (1994:5), os professores, no desenvolvimento do currículo, apresentam uma preocupação “sobretudo com conteúdos isolados, associados a destrezas do tipo de notação e manipulação confundindo a actividade com o objectivo em si”.

Tradicionalmente, a aprendizagem musical dá ênfase à aquisição de conhecimentos ou informação sobre música (Barrett, 1990). Segundo Barrett (1990), tem se dado prioridade ao desenvolvimento de várias capacidades básicas na literacia musical e a aplicação dessas capacidades na interpretação instrumental e vocal. O ensino-aprendizagem da música, de uma maneira geral, parte de metodologias baseadas na repetição. O desenvolvimento de capacidades na literacia musical e interpretação tem uma estreita ligação com as experiências proporcionadas às crianças. Quando a criança está restringida à mera reprodução interpretativa, réplicas do trabalho de outros, o ensino-aprendizagem desenvolve-se através de actividades de pura repetição. A linguagem usada na educação musical é largamente orientada pelo professor, cujo conteúdo ou intenção é meramente informação e há sempre pouca interacção linguística por parte da criança (Barrett, 1990; Bamberger, 1991).

Nas actividades da educação musical, assiste-se à apresentação de propostas em que os gostos do professor, parecem ser os mais relevantes, baseando-se todo o trabalho em normas e valores pré-estabelecidos. Existem poucos momentos em que se dá oportunidade aos alunos de falarem sobre a música que fazem e que preferem, questionarem e reflectirem sobre as propostas apresentadas pelo professor e de criarem a sua própria música. Não é prática corrente reflectir e questionar sobre a obra musical que está a ser trabalhada na sala de aula (Auker 1991). As ideologias, os gostos estéticos do professor fazem parte do contexto ensino-aprendizagem, exercendo de qualquer forma uma certa influência. Neste estudo sobre a composição na sala de aula este

aspecto é crucial. Realça-se a importância de dar espaço ao aluno para que este desenvolva o seu próprio pensamento, de maneira que possa mesmo até apresentar as suas críticas construtivas perante os gostos estéticos do professor, e/ou outras questões.

O diálogo como produção de reflexão e de conhecimento é também abordado na área da educação musical (Barrett, 1990; Auker, 1991; Wiggins, 1999; Freed-Garrod, 1999). Trata-se de uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina (Auker, 1991). É importante proporcionar às crianças ampla oportunidade e tempo para falarem acerca da música em que estão envolvidas, pois é através da articulação verbal do conhecimento que o processo de aprendizagem musical e a criatividade podem ser desenvolvidos. Para Auker, os alunos, através daquilo que dizem, comunicam aquilo que sabem:

“As crianças querem falar. Faz parte da sua natureza. Mais ainda, elas querem falar sobre música, e ficam frustradas quando são privadas de o fazerem. (...) Como professores, deveremos dar mais tempo às crianças para discutirem as suas ideias entre si do que normalmente o fazemos. Estamos tão preocupados com o produto que não damos muita oportunidade ao processo. Ficamos preocupados se não podemos ouvir o som dos instrumentos musicais a emergir da sala de aula. Intervimos e dizemos-lhes ‘párem de falar e vamos à música’. Eu acredito fortemente que, de facto, emergirá um produto melhor, se tomarmos seriamente o papel da linguagem na aula de música.” (Auker, 1991:166)

Na sala de educação musical, onde o *fazer música* é central, é difícil compreender a importância do diálogo. Auker preconiza a ideia de que os trabalhos realizados em pequenos grupos conduzem a um trabalho musical eficaz, na medida em que as crianças ao conversarem, realizam um “diálogo exploratório” que nos termos de Bullock (1975) significa um processo de adquirir conhecimento sobre um assunto

falando sobre ele (Bullock, 1975 in Auker 1991). O diálogo é de importância fulcral no processo de ensino-aprendizagem, porque:

“O que as crianças dizem acerca da sua música é um barómetro importante para nós, professores, quando tentamos observar os seus progressos. A linguagem que os nossos alunos usam quando estão a inventar ou a interpretar uma música, é uma chave importante para o nível do seu conhecimento e o alento das suas atitudes.” (Auker, 1991:161)

A pedagogia do diálogo tem ligação com alguns princípios básicos do construtivismo, entre eles, as ideias de Vygotsky sobre o papel do meio e da comunicação na estruturação do conhecimento. Os princípios fundamentais da teoria de Vygotsky são um contributo para a reflexão sobre o valor dos diálogos nos trabalhos criativos enquanto trabalhos realizados em grupo.

2 – O contributo de Vygotsky

Existem diferentes teorias psicológicas que tentam descodificar os processos subjectivos de apreender a realidade, assim como os modos e estratégias de interacção sobre essa mesma realidade.

A importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem apoia-se numa diversidade de estudos empíricos com os pressupostos de que o conhecimento, sendo construído pessoalmente, é, no entanto socialmente mediado. Aprendemos a dar sentido aos signos e ferramentas da nossa cultura, com a contribuição daqueles que nos rodeiam. Uma das ferramentas que utilizamos para facilitar a comunicação é a

linguagem. Nesta perspectiva, destaca-se a teoria socio-histórica de Vygotsky (1962, 1978).

Para Vygotsky (1962), o desenvolvimento da linguagem é de importância fulcral para o processo de ensino-aprendizagem, dado que é o instrumento mais rico para transmitir a experiência histórica (Gómez, 2000). A ênfase central é posta na palavra como instrumento prioritário de transmissão social. Nos termos deste autor, é através da linguagem e da generalização verbal que a criança se apodera de um novo factor de desenvolvimento, a aquisição da experiência humana social. A linguagem é assimilada através da comunicação com os adultos e rapidamente se transforma num meio de generalização, num instrumento de pensamento e num instrumento para regular o comportamento. A dimensão sociocultural da linguagem é de suma importância para a aprendizagem.

2.1 – A Zona de Desenvolvimento Próximo

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é inseparável dos processos sociais que progressivamente se vão interiorizando. Os contextos (sociais, culturais e outros), são factores relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem. A actividade do indivíduo é o motor fundamental do desenvolvimento. No entanto, não se compreende esta actividade como apenas o intercâmbio isolado do indivíduo com o seu meio físico, mas como “a participação em processos, geralmente grupais, de procura cooperativa, de intercâmbio de ideias e representações e de ajuda na aprendizagem, na aquisição da riqueza cultural da humanidade” (Gómez, 2000:51). A interacção social mais eficiente para a construção de conhecimento e progresso no desenvolvimento é aquela que possibilita à criança resolver conjuntamente tarefas sob orientação de uma

pessoa mais competente. Essa interacção social acontece, segundo Vygotsky, na *zona de desenvolvimento próximo*, ZDP, onde o diálogo (através da linguagem verbal) e cooperação com um parceiro mais competente, proporciona a apropriação de competências cognitivas. O autor define a zona de desenvolvimento próximo como:

“a distância entre o actual nível do desenvolvimento determinado pela solução independente de problemas (Zona de Desenvolvimento Real - ZDR), e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.” (Vygotsky 1978:86)

O conceito de zona de desenvolvimento próximo põe em relevo o carácter construtivista da aprendizagem. Isto é, estruturar o conhecimento e apreender novos conhecimentos partindo dos anteriores, com a ajuda e o apoio ao ‘salto’ a dar entre a ZDR e ZDP. Apoiando a nossa argumentação na perspectiva de Vygotsky, o trabalho de grupo é uma forma de partilhar e construir conhecimento.

2.2 – A Zona de Construção do Conhecimento

Autores mais recentes como Newman et al. (1998), fortalecem a perspectiva de Vygotsky, acrescentando as suas posições em relação ao conceito de *zona de desenvolvimento próximo*. Estes autores partiram da ideia de que o desenvolvimento ou a mudança cognitiva é simultaneamente um processo social e individual. Tentando demonstrar que o mundo social e individual estão interrelacionados, analisaram as interacções sociais onde a mudança se constrói. Baseando-se na teoria socio-histórica de Vygotsky, defendem que a interacção social e a cultura são fontes privilegiadas da mudança. Newman et al., utilizam o termo “mudança cognitiva”, para caracterizar um

processo que supõe uma interacção dialéctica entre o mundo social e a mudança individual. Focam as suas ideias teóricas nos sistemas de actividade social criados pelo homem. Estes autores vão mais além do que a perspectiva vygotskiana, defendendo que, a construção social do conhecimento acontece na *zona de desenvolvimento próximo*, isto é, as capacidades praticam-se e as compreensões atingem-se na interacção com os outros, antes mesmo de que as crianças possam fazê-lo por si mesmos. Na escola, o professor e o aluno, quando mantêm um diálogo, o professor estabelece o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento próximo e Newman et al. denominam de *zona de construção de conhecimento (construction zone)*. Como refere White:

“ a zona de construção de conhecimento é um lugar mágico, onde se encontram as mentes, onde as coisas não são iguais para todos os que as vêem, em que os significados são fluídos e a acção de construção de conhecimento de uma pessoa pode provir de outra.” (White in Newman et al., 1998:11)

É uma actividade partilhada, onde acontecem processos interpsicológicos. Esta actividade partilhada não tem que significar que haja também uma compreensão completamente partilhada do significado da actividade, ou do outro participante. Os referidos autores explicitam:

“Numa ZDP, os objectos não são susceptíveis de um único tipo de análise. O prof. e o aluno podem compreender um objecto, como um poema, um diagrama ou um conceito falado, de maneira muito diferente. De igual modo, o mesmo acto de falar pode interpretar-se de maneira muito diversa. (...) Ao princípio, este vagueio sistemático sobre o que “na realidade é” um objecto, pode parecer que impede a análise cognitiva. No entanto, dá-nos a sensação de que precisamente este vagueio é necessário para que se produza a mudança, quando interagem pessoas com análises diferentes.” (Newman, et al., 1998:79)

Este sistema interactivo, a ZDP, pode assim promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, através da apropriação do conhecimento que o professor oferece no diálogo.

2.3 – A Participação Orientada

Ainda no âmbito do conceito de zona de desenvolvimento próximo, outros autores desenvolveram a sua perspectiva. Rogoff (1993), defensora de uma aprendizagem socio-construtivista, enfatiza a ideia de que é através da *participação orientada* ou *guiada* na actividade sociocultural que o desenvolvimento cognitivo acontece. Inspirando-se largamente na teoria sócio-histórica de Vygotsky, Rogoff determina que o desenvolvimento cognitivo está concentrado no contexto das relações sociais dos instrumentos e das práticas socio-culturais.

As crianças são como “aprendizes do conhecimento”, activos nas suas tentativas de aprender, a partir da observação e da participação nas relações com os seus pares e com os membros mais hábeis do seu grupo social (Rogoff 1993). É dessa maneira que as crianças adquirem destrezas que lhes permitem abordar problemas, culturalmente definidos e constroem, a partir do que receberam, novas soluções no contexto da actividade sócio-cultural. Rogoff conceptualiza o desenvolvimento da mente no contexto sócio-cultural, analisando as relações entre os processos individuais do pensamento, o contexto cultural e as interacções sociais que contribuem para a orientação, apoio, direcção, estímulo e ímpeto no desenvolvimento da criança.

Inseparável de um contexto sociocultural, o desenvolvimento cognitivo das crianças é, segundo Rogoff (1993), uma aprendizagem que acontece através da *participação orientada* na actividade social com os seus pares e adultos, que apoiam e

estimulam a sua compreensão e a sua destreza ao utilizar os instrumentos da cultura. Com a orientação dos adultos, as crianças participam nas actividades culturais que lhes permitem integrar-se no seu grupo social. Essa orientação pode estar implícita ou explícita e o tipo de participação pode variar, pois as crianças e os seus “protectores” adultos, são responsáveis pelo modo como esta se organiza (Rogoff, 1993). Colocando esta interacção na escola, o professor orienta e guia os alunos na participação em actividades escolares, que lhes permitem adquirir mais competências.

A participação orientada está directamente relacionada com o conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky (1978). No entanto, a proposta de Rogoff enfatiza o papel que a criança desempenha como participante activo do seu próprio desenvolvimento. Rogoff afirma:

“Amplio o conceito de zona de desenvolvimento próximo, realçando, por um lado a interrelação que existe entre os papéis que a criança, os adultos (seus protectores) e outros companheiros desempenham, e, por outro lado, a importância da interacção social, tanto implícita e distante, como explícita e cara a cara, em situações de participação orientada.”
(Rogoff, 1993:40)

Estas perspectivas, assentes no conceito de zona de desenvolvimento próximo, em relação ao ensino-aprendizagem, tratam o meio social de forma privilegiada como uma parte integrante do processo de mudança cognitiva. Salienta-se assim, a importância do contexto na educação, em que as tarefas realizadas na sala de aula, deverão ir ao encontro de uma interacção significativa, com intenção de criar zonas de desenvolvimento próximo.

Realça-se aqui as ideias educativas de Onrubia (1998) em relação ao ensino-aprendizagem. Enquadrando-se também no paradigma construtivista, o autor enfatiza que o ensino é uma “ajuda” ao processo de aprendizagem. Sem esta ajuda necessária,

“é altamente improvável que os alunos consigam aprender de uma maneira o mais significativa possível os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua capacidade de compreensão da realidade e de actuação nessa realidade, os quais a escola tem a responsabilidade social de transmitir.” (Onrubia, 1998:101)

Entender o ensino como uma ajuda pressupõe definir determinadas características que contribuam para o objectivo de orientar e guiar a aprendizagem, considerar certos critérios de intervenção para que essas características se concretizem, colocando, assim, o papel do professor em destaque. Esta ajuda pretende-se que seja adequada à situação e às características da actividade mental construtiva que o aluno apresenta num determinado momento. Para além de ter em conta os esquemas de conhecimento dos alunos, em relação ao conteúdo de aprendizagem, e ter como ponto de partida os significados e os sentidos de que os alunos dispõem, a ajuda adequada deve oferecer desafios aos alunos, “não tanto no sentido em que estes possam resolvê-los sozinhos, mas sim que possam enfrentá-los graças à combinação das suas próprias possibilidades e dos apoios e instrumentos oferecidos pelo professor” (Onrubia, 1998:103).

Esses apoios, suportes ou instrumentos de ajuda a que o autor se refere, fazem parte dos diferentes níveis que apresenta uma actuação docente, desde a intervenção directa com um aluno ou um grupo de alunos, até à organização global da situação (eleição de espaços, organização e estrutura da turma ou agrupamento dos alunos, escolha e ordenação dos conteúdos, actividades, tipos de materiais, recursos adicionais, entre outros). Salienta-se, no sentido de defender a posição assumida nesta dissertação,

a importância dos trabalhos criativos em grupo como uma ajuda educativa eficaz que forma parte da tarefa de ensinar e que engloba uma série de características específicas, muito enriquecedoras de uma aprendizagem significativa. A perspectiva de Onrubia, apoia-se no conceito de ZDP, anteriormente desenvolvido. O autor defende que:

“oferecer uma ajuda adequada à aprendizagem escolar supõe criar ZDP e oferecer a sua assistência e respectivos apoios, para que, através dessa participação e graças a esses apoios, os alunos possam ir modificando na própria actividade conjunta os seus esquemas de conhecimento e os seus significados e sentidos, e possam ir adquirindo mais possibilidades de actuação autónoma e uso independente de tais esquemas perante novas situações e tarefas, cada vez mais complexas”. (Onrubia, 1998:105)

Um aspecto importante para esta reflexão diz respeito aos processos de interacção entre professor-aluno, que Onrubia considera como capazes de gerar ZDP, de que se salientam, como referentes às práticas pedagógicas estudadas nesta investigação, os seguintes: possibilitar a participação de todos os alunos nas diversas actividades, promover a autonomia e utilizar a linguagem para recontextualizar e reconceptualizar a experiência.

Para além destes processos, existem também processos de interacção entre alunos, nomeadamente a interacção cooperativa, que, segundo Onrubia, em determinadas condições, pode constituir uma base adequada para a criação de ZDP e originar ajudas no sentido de progressão na aprendizagem. Os alunos, nessa interacção cooperativa apresentam diferentes pontos de vista sobre uma tarefa ou conteúdo, assim como explicam e defendem o seu ponto de vista, e outras questões, que, confrontadas com uma resolução em conjunto podem tornar-se relevantes como ajuda para a criação de ZDP.

As contribuições teóricas desenvolvidas anteriormente fazem parte da argumentação do papel dos trabalhos criativos em grupo, num contexto de ensino-

aprendizagem. No sentido da definição de partilha de conhecimentos e compreensões que acontece na interacção dos pares no contexto particular do trabalho de grupo, passa-se agora à apresentação de alguns contributos teóricos.

3 - A Compreensão partilhada nos trabalhos de grupo

Na perspectiva de educação musical que se defende nesta dissertação, os trabalhos em grupo, especificamente de composição, parecem ser um meio poderoso para o desenvolvimento da compreensão musical. O papel do aluno é primordial e a ênfase está no desenvolvimento musical através da experiência com materiais musicais em vez da informação sobre música, na qual, como já foi referido anteriormente, a criança tem pouca oportunidade de aplicar na prática esse conhecimento e de relacioná-lo com as suas próprias experiências.

O único contexto no qual as crianças podem dizer aquilo que realmente pensam é na relação com os seus pares (Forman & Cazden, 1985). Neste tipo de trabalhos, para as crianças, falar é simples, faz parte da sua natureza. Segundo Barrett (1990), a interacção existente entre os pares para a resolução de tarefas criativas, requer o uso da linguagem de forma efectiva e significativa, proporcionando o uso de capacidades comunicativas de ouvir e falar. As potencialidades do diálogo ocorrente nos trabalhos criativos em grupo são explícitas, na medida em que as crianças usam diversas formas de linguagem para diferentes propósitos, entre elas:

“A linguagem de investigação, enquanto exploram o som e as suas possibilidades, a linguagem hipotética, enquanto especulam e prevêm o resultado de combinações sonoras, a linguagem imaginativa, a linguagem descritiva, a linguagem analítica e interpretativa, a linguagem comparativa, quando há a discriminação entre as diversas escolhas. (...) são dadas oportunidades à criança, de usar uma linguagem reflexiva e de avaliação.” (Barrett, 1990:62)

A linguagem é também um significado de aprendizagem (Barnes, 1972). O acto de verbalizar um conhecimento novo, muitas vezes “requer uma re-organização do antigo e do novo juntos” (Barnes in Auker, 1991). Neste estudo defende-se que, a discussão e o intercâmbio de ideias entre pares, através da riqueza da diversidade linguística que os trabalhos de grupo proporcionam, enriquecem o ensino-aprendizagem.

A importância da realização de trabalhos em grupo é uma questão analisada por diversos teóricos construtivistas. Como se realçou anteriormente, a teoria de Vygotsky, considera a interacção dos pares, na zona de desenvolvimento próximo, como um processo em que as crianças aprendem com os pares mais capazes. A partilha de tomadas de decisão ou de perspectivas é um factor importante numa interacção social rica entre pares.

Segundo o construtivismo social, são as nossas interacções com os outros que enriquecem a aprendizagem. No âmbito desta perspectiva, salienta-se a opinião de Rogoff (1993) que realça o progresso que as crianças fazem quando colaboram e argumentam com os seus companheiros, considerando novas alternativas e reformulando as suas ideias dentro de um processo de participação. A autora sugere que “o processo pelo qual se chega a um acordo e se consegue um consenso, pode levar a reconsiderar a sua própria perspectiva, por parte dos que interagem” (Rogoff, 1993:221). Essa colaboração “parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interacção não cooperativa”,

designada por compreensão partilhada (Rogoff, 1993:227). O diálogo existente em trabalhos de grupo permite um envolvimento dos alunos nos conhecimentos e compreensões dos outros. A riqueza que pode advir destes trabalhos, segundo a autora, parte da compreensão partilhada, na medida em que:

“A comunicação e resolução de problemas partilhados, pela sua própria natureza, atravessa o vazio entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento, assim como as diferentes formas de compreensão dos participantes (quer a compreensão se situe no mesmo nível ou em níveis diferentes), à medida que os indivíduos tentam resolver contradições ou procurar o terreno comum da compreensão partilhada.” (Rogoff, 1993:249)

O meio para atingir a compreensão partilhada é através do diálogo, ou mais especificamente, a discussão. Segundo Miller (1987), a discussão é a forma mais importante de intercambio social que provoca um tipo de pensamento colectivo que desenvolve o conhecimento e o ponto de vista adoptados pelos indivíduos dado que:

“ao insistir nos seus próprios pontos de vista, as crianças, mediante uma co-construção do argumento, compreendem melhor o problema e tentam que os seus companheiros também o entendam.” (Miller, 1987, in Rogoff, 1993)

A discussão destaca-se de outro tipo de interacções sociais pela necessidade de encontrar uma solução colectiva para um problema que abrange todos os indivíduos e que necessita de coordenação para ser resolvido. Segundo Miller, este tipo de discurso “tem uma capacidade intrínseca de provocar processos de aprendizagem colectiva” (Miller, 1987:231 in Rogoff, 1993:228). A coordenação, que leva os membros do grupo a proferir um conjunto de decisões colectivamente válidas, baseia-se em três princípios de cooperação presentes na discussão: a generalização, em que as ideias são aceites imediatamente por todos os participantes ou deduzidas a partir de outras previamente

aceites; a objectividade, quando uma decisão não pode ser negada, pertencendo assim ao colectivamente válido e a consistência, quando os participantes tentam resolver os desentendimentos introduzindo alterações no que até esse momento estava considerado colectivamente válido.

Diversos autores dão ênfase à música como uma actividade com características sociais muito fortes (Hargreaves & North, 1997). Sugerem que os pares, a família, as relações entre professor e aluno e entre alunos, influenciam o interesse e o conhecimento que as crianças possuem sobre música e o desenvolvimento da sua ‘identidade musical’. Nesta perspectiva, MacDonald & Miell (2000) consideram que os factores sociais e comunicativos são centrais na determinação da natureza e qualidade das composições em grupo. A importância dos aspectos sociais na criatividade musical é evidente. A comunicação existente nas composições em grupo tem potencialidades óbvias, em termos de oferecer um ambiente de aprendizagem com sucesso. Como referem os autores:

“sugerimos que a confiança que as crianças sentem entre elas, pode ser importante para capacitá-las a oferecer sugestões criativas e imaginativas que poderão resultar em novas combinações de ideias, as quais, individualmente, não poderiam ter conseguido.”
(MacDonald & Miell, 2000:60)

Salienta-se, como argumentação da nossa investigação sobre os trabalhos em grupo no âmbito da criatividade musical, a importância dos contextos socioculturais e dos seus processos dinâmicos. De acordo com Baker-Sennett et al. (1992) são contextos ricos para a promoção e o desenvolvimento de novas ideias. “A contribuição individual na solução criativa de problemas, é apenas uma parte de um vasto processo sociocultural dinâmico, no qual o todo é maior do que a soma das suas partes” (Baker-Sennett et al.,1992:112).

A compreensão partilhada é também uma questão enfatizada por autores no âmbito da educação musical. É o caso de DeLorenzo (1989) e Wiggins (1999) que sugerem que um dos factores que influencia o sucesso dos trabalhos é o nível de compreensão partilhada entre os membros do grupo.

Dos trabalhos efectuados recentemente, a análise da composição em grupo de Wiggins (1999) parece revestir-se de particular interesse. Esta autora procura conhecer a natureza da “compreensão partilhada” e o seu papel no enriquecimento do pensamento musical individual e a aprendizagem dos indivíduos em grupo. A análise das interacções dos estudantes durante o trabalho criativo aponta o nível de compreensão partilhada como um dos factores que influenciam o sucesso destas actividades. O estudo das referidas interacções, não só verbais como também musicais poderá “ser uma janela para os processos dos pensamentos musicais das crianças e as suas compreensões” (Wiggins, 1999:65). As composições proporcionam uma análise frutífera acerca da compreensão partilhada visto serem experiências em que as crianças “iniciam, articulam, desenvolvem, avaliam, revêm e defendem ideias musicais” (Wiggins, 1999:65).

Wiggins (1999) define ainda certas características da compreensão partilhada entre as crianças durante o trabalho criativo em grupo. A partir da análise das interacções verbais e musicais dos alunos, a autora sugere algumas conclusões:

- A visão do grupo sobre o desenvolvimento do trabalho é maior (mais abrangente) do que o conjunto das ideias individuais dos membros do grupo.
- Os membros do grupo avaliam o mérito e a adequação das ideias individuais em oposição à sua interpretação pessoal da visão partilhada.

- Em situações de aprendizagem, comunicação e resolução de problemas em grupo, a compreensão partilhada abre caminhos para novos conhecimentos e para a compreensão de diferentes pontos de vista dos vários parceiros do grupo.
- Os alunos têm à partida uma ideia de como deverá soar o produto final pela própria cultura comum que possuem e partilham.

Para Wiggins, é neste contexto que tanto os alunos mais novos do 1º grau como os mais velhos, parecem ser capazes de espontaneamente criar ideias complexas, ideias que são o reflexo da sua compreensão da tarefa em mãos e da música em geral. As ideias das crianças nascem e residem dentro de compreensões desenvolvidas através da experiência com a música nas suas vidas e também a experiência com os professores e os seus pares nas salas de aula. As suas capacidades para trabalhar como indivíduos criativos em música está dependente de experiências musicais anteriores, isto é, está dependente do desenvolvimento de compreensões adquiridas durante os vários níveis de interação dentro das várias comunidades musicais a que eles pertencem (neste caso será a escola, a casa, os media, entre outros). Segundo Wiggins:

“é essencial que os professores compreendam e reconheçam a importância da partilha de compreensão como base fundamental para a resolução de problemas musicais e para desenvolver a compreensão musical”. (Wiggins, 1999: 87)

Morgan, Hargreaves & Joiner (1997) também sugerem que a comunicação é crucial para a produtividade dos grupos de trabalho em relação à composição. No entanto, a ideia de que a partilha social é estabelecida através da linguagem, no que respeita a tarefas musicais criativas, “pode apenas dizer parte da história” (1997:7). Para estes autores, as ideias parecem ser comunicadas tanto verbalmente, como não-verbalmente, através da música, sendo a natureza da tarefa o que influencia o tipo de

comunicação. As tarefas subjacentes a propostas de composições de música de carácter representativo, como por exemplo, a elaboração de uma história sonorizada, parecem requerer mais comunicação verbal do que outras. Certas tarefas, em que estão de certo modo definidos elementos musicais, tais como, elaborar uma composição com “princípio, meio e fim”, a comunicação verbal é menos requerida e pode até impedir o processo criativo.

A importância da colaboração de pares nos trabalhos de composição foi estudada por Morgan, Hargreaves & Joiner (1997) tendo como base a realização de duas investigações cuja finalidade se prendia com a análise do efeito deste processo sobre o produto criativo, ou seja, sobre a qualidade da música que emerge nos trabalhos de grupo. Pretenderam ainda analisar a influência do género nos vários grupos através da constituição de grupos de raparigas, grupos de rapazes e grupos mistos. Estes autores concluíram que no âmbito da educação musical, nomeadamente nos trabalhos de composição em grupo, o diálogo entre pares não é tanto um factor crucial de aprendizagem como o é no âmbito das ciências.

No primeiro estudo, cuja tarefa era a sonorização de uma história, os autores ainda atribuíram igual importância ao diálogo e à expressão musical individual como elementos produtivos das composições, explicando esta observação com o tipo da tarefa de natureza verbal.

No segundo estudo, cuja tarefa era uma composição com princípio, meio e fim, os autores consideram que o contributo da comunicação não verbal, traduzida pela expressão musical individual e directa nos instrumentos é mais significativa para a qualidade das composições, do que a interacção verbal entre pares.

A questão de género tem um papel importante na colaboração entre pares nestas idades, dos 9 anos aos 11 anos e o seu efeito depende da natureza da tarefa.

Sintetizando, os referidos autores concluíram que: 1) as raparigas que pertenciam a grupos mistos pareciam ter maior controlo da comunicação verbal do que os rapazes; 2) as raparigas parecem cooperar, verbalmente e não verbalmente, mais do que os rapazes; 3) os grupos mistos parecem cooperar menos do que os grupos com apenas um sexo e 4) todos os grupos femininos tiveram a tendência para produzir as composições mais efectivas, não sendo, no entanto, esta última categoria estatisticamente significativa.

Considera-se, com base na experiência docente como professora de educação musical, que as conclusões que Morgan, Hargreaves & Joiner (1997) fizeram destes dois estudos parecem ser questionáveis por várias razões: o tempo para a elaboração das composições, 20 minutos, parece ser muito curto, o que provavelmente deixou prevalecer apenas a exploração dos instrumentos, não dando tempo suficiente para a intervenção verbal entre pares. A escolha dos instrumentos foi muito limitativa, houve quatro instrumentos pré-definidos para os quatro membros de cada grupo, o que limita à partida a expressão criativa possível. Na tentativa de controlar as variáveis dos estudos quantitativos e na avaliação dos produtos das composições e não do processo, estes autores parece não terem considerado suficientemente a natureza da composição como processo criativo em grupo.

Existem estudos no âmbito das condições favoráveis para a criatividade que justificam a posição acima referida. Segundo Hennessey & Amabile (1988) uma das condições favoráveis para a realização de actividades criativas é o tempo, isto é, o indivíduo não se deve sentir pressionado para realizar a tarefa criativa dentro de um prazo imposto exteriormente. Uma outra condição favorável é a liberdade de escolha de materiais que leva a uma melhor qualidade do trabalho criativo e a uma aumento da motivação intrínseca. Para esta autora, a motivação intrínseca é fundamental na medida em que as pessoas atingem níveis elevados do seu potencial criativo na realização de

tarefas, quando se sentem em primeiro lugar, “motivadas pelo interesse, pela satisfação e pelo desafio do trabalho em si e não por pressão exterior” (Hennessey & Amabile, 1988:11).

Também Csikszentmihalyi (1998) considera que para o sucesso das experiências criativas no ensino-aprendizagem, é necessário determinadas linhas orientadoras, tais como, a indicação de objectivos claros, o feedback imediato e construtivo e tarefas que equilibrem desafio e competências.

Os numerosos estudos que têm surgido acerca da composição nas crianças e que se tem vindo a mencionar, apresentam diferentes abordagens, nomeadamente sobre os processos de composição, os seus produtos, a representação gráfica desses produtos e, muito recentemente, estudos, embora ainda escassos, sobre as condições contextuais, os pré-requisitos e os factores que influenciam as decisões feitas pelas crianças nas suas composições. A esta diversidade de abordagens sobre a problemática da composição nas crianças acrescenta-se os diversos métodos de análise que se prendem com os diferentes objectos de estudo escolhidos. Em relação ao processo das composições como objecto de análise, existem determinados factores que podem influenciar nas possíveis conclusões, como por exemplo, o tempo oferecido para a sua elaboração, as tarefas propostas, os materiais, a experiência anterior, o processo de ensino-aprendizagem utilizado, entre outros. O produto, como objecto de análise, pode estar sujeito a factores que determinam as conclusões, entre eles, os critérios de avaliação das composições, assim como todos os factores mencionados como influências na análise do processo.

A literatura de pesquisa acerca deste fenómeno levanta mais questões do que respostas (Barrett, 1999). Algumas das razões deste facto têm a ver com as metodologias aplicadas serem muito diversificadas. Existem discrepâncias entre o que é sugerido pela investigação no vasto campo da criatividade e a forma como certos

estudos em educação musical têm sido construídos. A complexidade do tema implica também algumas limitações nas investigações, o que não põe em causa o seu valor, antes pelo contrário, levanta mais preposições possíveis de serem analisadas por futuros estudos.

Esta investigação pretende apoiar uma atitude crítica relativamente à actividade de composição na sala de aula e analisar alguns factores influentes no sentido de uma aprendizagem significativa. As opções epistemológicas e metodológicas deste estudo procuram compreender o objecto de estudo no seu contexto natural.

4º CAPÍTULO

METODOLOGIA

1 – Opções epistemológicas

A investigação em Ciências Sociais e Humanas tem-se desenvolvido no sentido de procurar as respostas mais adequadas no que diz respeito ao que constitui conhecimento científico. Durante bastante tempo, desde o aparecimento das abordagens qualitativas em oposição às perspectivas quantitativas, se questionou o valor destes dois tipos de investigação. Da confrontação entre o paradigma dominante e o paradigma emergente parece ter resultado um fortalecimento deste último (Sousa Santos, 1987).

A investigação quantitativa assenta as suas bases no paradigma positivista. Fundamentada no iluminismo e no desenvolvimento do racionalismo, tem como características gerais a experiência-controlo, o distanciamento sujeito-objecto e relações de causalidade linear, entre outras (Sousa Santos, 1987; Carr & Kemmis, 1986). As complexas e dinâmicas características da acção humana e social tornam impossível a determinação de leis gerais como nas ciências ditas “puras” (física ou biologia, por ex.)⁵. Também o modelo condutivista e quantitativo se submete ao mecanicismo característico do paradigma positivista. O condutivismo, que abrange teorias influenciadas pelo reducionismo teórico e metodológico, legitimou durante muito tempo o conhecimento ‘verdadeiro’. A procura de leis universais dos comportamentos humanos levou à desmesurada consideração pela precisão e quantificação das acções e pelo que é observável (Carr & Kemmis 1986). Nesta perspectiva, os indivíduos devem

⁵ Como afirma Sousa Santos (1987), também as designadas puras estão a pôr em questão esta perspectiva.

ser estudados de forma objectiva, mediante análises empíricas ou *desenhos* experimentais. Para a investigação quantitativa, o contexto social e cultural em que se produzem os dados é ignorado e afastado. Esta ênfase pelas medidas quantitativas, pela fiabilidade, pelo predizer, pela replicabilidade, tem filtrado toda a realidade social.

Nas ciências humanas, a subjectividade é encarada num quadro diferente da postura das ciências “exactas”, na medida em que as ciências humanas traduzem comportamentos e estes são o resultado do cruzamento entre experiência e subjectividades (Araújo & Magalhães, 1999). A abordagem qualitativa na investigação surgiu quando as ciências sociais começaram a questionar o método de investigação das ciências naturais, assente na perspectiva positivista de conhecimento, utilizado até então para os estudos dos fenómenos humanos e sociais.

Hoje em dia, as ciências sociais procuram compreender os fenómenos, mergulhando na sua complexidade, em que cada actor social lê a realidade e um mesmo fenómeno é sentido de maneiras diferentes. Defendendo uma perspectiva inter-subjectivista do conhecimento, torna-se impossível e desadequado aplicar métodos rígidos a fenómenos humanos. Weber contribuiu bastante para a configuração de uma perspectiva qualitativa de investigação ao destacar a compreensão (*verstehen*) como o objectivo que diferencia a ciência social da ciência física. Trata-se da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às acções (Carr & Kemmis, 1986). Numa investigação, realça-se a importância da compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas. Para compreendê-los, é necessário colocá-los dentro de um contexto. A abordagem qualitativa, também chamada naturalista porque não implica a manipulação de variáveis nem o tratamento experimental, é o estudo do fenómeno na situação natural. Esta abordagem defende uma visão holística dos

fenómenos, que leve em conta todos os componentes de uma situação nas suas interações e influências recíprocas.

O interaccionismo simbólico, preconizado por Blumer em 1937 é uma das ideias presentes na abordagem qualitativa e que teve grande influência para a sua fundamentação e desenvolvimento. Esta linha de pensamento, também chamada de Escola de Chicago, pois alguns dos seus percursores pertenceram ao Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago (entre 1893 e 1931), baseia-se no pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autónoma mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo nos seus diversos ambientes (no trabalho, na família, no lazer) que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão da realidade. Neste pensamento, há também uma questão pertinente, a construção social, desenvolvida por Mead (1934), a partir da concepção do *self* como a visão que cada pessoa vai criando de si mesma e do mundo, a partir da sua interação com os outros. Esse conceito, o eu (*self*), que vai sendo construído ao longo da vida, depende da forma como o próprio interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. O interaccionismo simbólico proporciona uma base ontológica e epistemológica suficientemente ampla para acomodar a maioria, se não todas as outras formas de abordar a investigação qualitativa em educação (Woods, 1991).

A resposta alternativa a esta concepção da realidade surge assim da teoria crítica, como desafio ao positivismo e à investigação positivista. A teoria crítica defende a análise e a reflexão sobre as circunstâncias sociais em que se produzem e se obtêm os dados. Não existe a separação dos indivíduos do contexto em que estão inseridos. A teoria crítica teve como base a Escola de Frankfurt, constituída por diversos autores, entre eles, Habermas (1972-74) e a sua teoria dos “interesses constitutivos do saber”.

Segundo as perspectivas críticas, partindo da Escola de Frankfurt, a procura de saber e, daí, os produtos e os resultados dessa procura, estão imbuídos de interesses humanos e sociais. Nos termos de Habermas (1972-74), esses interesses dão formas e características específicas a diferentes tipos de investigação social (in Carr & Kemmis, 1986).

As investigações no paradigma sócio-crítico apontam para a necessidade de, cada vez mais, em Ciências Sociais e Humanas, a pesquisa ter em conta uma nova relação sujeito investigador – sujeito investigado, no sentido de encontrar caminhos em direcção a uma paridade, esbatendo o mais possível fronteiras e hierarquias entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Carr (1996), filósofo contemporâneo da educação, ofereceu diversos contributos importantes para a forma de entender a relação entre a teoria e as práticas educativas. Em primeiro lugar, o valor, o significado e o sentido da prática não são evidentes, constroem-se. Não se pode entender a prática educativa sem referência às formas como os diferentes actores se compreendem a si mesmos. A prática é algo construído. Nos termos de Carr (1996), a prática educativa não é uma mera actividade, o seu sentido e significado constroem-se em certos planos, o social, o histórico e o político. Por essa razão, só se pode entender a prática de forma interpretativa e crítica. O mesmo autor afirma que “qualquer investigação dirigida à resolução de problemas educativos não pode contentar-se em explicar as intenções dos profissionais, mas sim, deve também estar preparada criticamente para avaliá-las e indicar explicações alternativas que, em certo sentido, sejam melhores” (Carr, 1996:111). A perspectiva interpretativista na investigação educativa não tem como objectivo construir teorias científicas que possam ser comprovadas de forma experimental, mas antes construir descrições interpretativas que captem toda a coerência e compreensão da acção social, revelando o significado que tem para quem a exerce

(Carr, 1996). Apesar da importância dos conceitos e teorias dos profissionais da educação numa investigação, a finalidade da mesma não se deve limitar ao seu carácter interpretativista. Nos termos deste autor, “admitir que os problemas educativos surgem de ideias e crenças dos profissionais não supõe aceitar estas como certas” (Carr, 1996:110). Apesar das crenças e preconceitos dos profissionais serem parte integrante das suas práticas, também fazem parte da natureza da situação na qual actuam e sobre o tipo de consequências que derivam das suas práticas. Por isso, acarretam “alguma informação mínima sobre o modo de ser das coisas que, por sua vez, pode ser errónea ou falsa” (Carr, 1996:111). Alguns problemas educativos surgem de facto da diferença entre o que acontece na realidade da prática pedagógica e a interpretação dos profissionais educativos sobre aquilo que acontece. Nesse sentido, é preciso uma abordagem de investigação educativa que seja ao mesmo tempo ‘interpretativa’, dado que as suas teorias se baseiam nas perspectivas da prática educativa e científica e proporcione uma visão alternativa e coerente das interpretações empregues pelos profissionais.

A questão dos valores, como factor que influencia a investigação e interfere no desenvolvimento desta, foi sempre equacionada pelos investigadores da educação. As crenças metafísicas e morais não podem ser eliminadas da investigação educativa, esta “necessita de manter uma relação com a ‘filosofia prática’ muito mais forte do que a maioria dos investigadores da educação estão dispostos a reconhecer ou admitir” (Carr, 1995:118). O autor defende esta postura baseando-se em três enunciados:

“1 - “os valores constituem um ingrediente vital na investigação educativa (...)

2- (...) os métodos de investigação educativa supõem sempre um compromisso com alguma filosofia da educação. (...)

3- (...) qualquer descrição coerente de uma ciência da educação exige que se formule a relação entre a filosofia, os valores e a investigação científica de maneira que estas sejam compatíveis e não antitéticas.” (Carr, 1996:119)

O conceito de racionalidade crítica sobre, na e através da prática, é defendido por Carr (1996) e Giroux (1986) apoiados na perspectiva aristotélica de racionalidade e fortalecendo-a segunda as posturas contemporâneas da teoria social crítica. É a racionalidade crítica que oferece consequências significativas para a investigação educativa. Pondo em relevo os pontos débeis da educação, a investigação científica deve assentar numa ciência crítica, que, em conjunto com interesses emancipadores, pode contribuir para a produção de investigação para uma educação escolar de qualidade que respeite os direitos sociais e culturais de alunos e professores.

Este estudo assume assim uma perspectiva qualitativa de investigação na medida em que estuda as actividades de composição com toda a sua complexidade e em contexto natural, apontando para uma descrição pormenorizada relativamente a este objecto de estudo e valorizando a compreensão dos comportamentos observados a partir da perspectiva da investigadora.

2 - Opções metodológicas

A investigação centra-se na análise do possível contributo destas actividades para o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos. Parte de uma observação participante da sala de aula de educação musical do 7º ano de escolaridade do 3ºciclo do ensino básico. Debruça-se unicamente nos diálogos dos alunos durante os trabalhos de

composição em grupo, e, deste modo, o objecto de investigação será o próprio ensino-aprendizagem, mais especificamente a actividade curricular - composição. Fizeram parte deste estudo como sujeitos da investigação, a professora e os alunos com toda a sua contextualização histórica. O objecto de estudo e a abordagem metodológica escolhida teve em conta as condições disponíveis, nomeadamente o tempo de realização da investigação, ou seja, apenas um ano lectivo. Na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994):

“As questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos.” (Bogdan & Biklen, 1994: 209)

Em relação a esta investigação, o foco de análise é o próprio processo das composições em grupo e não as composições como produtos finais.

A actividade educativa é um fenómeno complexo, carregado de significados pessoais e submetido à influência de uma diversidade de componentes difícil de delimitar no seu conjunto (Buendía et al., 1999). Por essa razão, pretendeu-se realizar um estudo de carácter naturalista e etnográfico dado o interesse em estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e no seu contexto natural.

A observação da sala de aula de educação musical, especificamente as actividades de composição teve como ideia central estudar o ensino-aprendizagem no que respeita a estas actividades, dentro das condições contextuais gerais que configuram os factos. Trata-se de compreender a problemática em questão, sob os seus próprios marcos de referência, ou seja, as características dos alunos, da professora, da escola, e toda a interacção subjacente, contando também com os efeitos que o investigador

provoca no contexto, nas pessoas e neste caso na acção educativa que é o sujeito de estudo (Bodgan & Biklen, 1994).

A recolha de informação foi feita através de gravações dos diálogos ocorridos durante todas as actividades de composição que foram realizadas no contexto da sala de aula e durante o ano lectivo. A observação participante limitou-se sobretudo à preparação das gravações em audio e em vídeo durante toda a aula. Isso influenciou, de modo muito pouco notório, algumas situações. Os alunos raras vezes se lembravam que estavam a ser gravados em audio (o gravador estava presente em cima da mesa de trabalho de cada grupo) ou em vídeo. Algumas vezes, abordavam-me como professora para orientar o trabalho.

Nesta investigação, há a consciência da complexidade da observação, pois a sala de aula, como realidade social tem um significado específico, e uma estrutura relevante para o ser humano que vive, actua e pensa nele. “O mundo social não é objectivo e envolve significados subjectivos e experiências que são construídas pelos participantes nas situações sociais” (Burgess, 1984:85). Houve a preocupação de centrar o nosso objecto de estudo na análise dos diálogos ocorrentes durante os trabalhos de grupo, sendo estes um meio de expressão da complexidade.

2.1 – Procedimentos éticos

A necessária autorização para realizar a investigação foi solicitada ao Conselho Executivo e Conselho Pedagógico da escola onde a professora convidada exerce as suas funções de docente. A referida solicitação (ver anexo 1) explicitou a natureza e os objectivos da investigação, bem como o tipo de dados que se pretendia recolher.

A observação de aulas em turmas leccionadas pela professora convidada a participar na investigação implicou a necessidade de obter a autorização dos alunos que integravam essas turmas, bem como a autorização por parte dos encarregados de educação. Nesse sentido, foi solicitado por escrito a autorização dos encarregados de educação das gravações em áudio e em vídeo (ver anexo 2). A solicitação aos alunos foi efectuada oralmente, tendo sido explicitado, de forma adequada às suas características e faixa etária, a natureza e os objectivos da investigação. Tanto os encarregados de educação como os alunos prontificaram-se a colaborar, de forma clara.

Salvaguardando princípios éticos, relacionados com a protecção das fontes de informação, foram atribuídas outras designações às turmas, à professora e aos respectivos alunos participantes na investigação.

2.2 – O contexto do estudo

2.2.1 - A escola

O estudo realizou-se num estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclos, durante o ano lectivo de 2000/01. Trata-se de uma escola situada num grande centro urbano, dentro de um concelho de um distrito do Litoral. A escolha da escola resultou unicamente do facto da professora que se disponibilizou a participar na investigação exercer aí as suas funções.

2.2.2 – A professora

A professora com quem foi realizada esta experiência é uma docente do Quadro de Nomeação Definitiva, com vinte e seis anos de tempo de serviço.

O conhecimento da sua experiência docente foi um factor determinante já que a filosofia e princípios de ensino-aprendizagem que se realçam nas suas actuações pedagógicas, valorizam uma aprendizagem significativa. Esse conhecimento foi adquirido pessoalmente, no início da minha carreira profissional, através do empenho e desejo de partilhar experiências por parte da professora em questão, enquanto delegada de grupo e acima de tudo colega de trabalho.

2.2.3 - Os alunos

Foram observadas duas turmas que a professora leccionava, designadas para a investigação por turma X e turma Y, sendo estas respectivamente do mesmo ano de escolaridade, 7º ano, com alunos de idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. A maior parte destes alunos já são alunos desta professora desde o 5º ano de escolaridade.

Na sua maioria têm uma formação musical que se limita apenas à educação musical do ensino básico, 5º e 6º ano de escolaridade, sendo escassas as experiências em actividades de composição. A turma X nunca realizou trabalhos de composição. É também de salientar que a turma Y no 5º e 6º ano de escolaridade foi uma turma de currículo alternativo ao abrigo do despacho 22/96⁶.

⁶ A turma Y é uma turma de currículo alternativo por razões diversas, entre elas: abandono, falta de assiduidade, entrada tardia no circuito escolar, desempenho escolar irregular e insuficiente. O currículo alternativo é uma das modalidades e estratégias de apoio educativo

No ano lectivo em que se procedeu ao estudo, 2000/01, a escola estava em regime de experimentação do currículo flexível, instituído pelo Dec. – Lei nº 6/2000, o que significa que, por deliberação do conselho pedagógico, as aulas de educação musical para o 7º ano de escolaridade funcionaram em períodos de 90 minutos, de quinze em quinze dias, alternando com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Esta alternância implicava que a turma estivesse dividida em dois turnos, funcionando cada turno, com aproximadamente metade da turma, como a seguir se representa.

Turmas	1º Turno	2º Turno
Turma X	12 alunos – 3 grupos	11 alunos – 2 grupos
Turma Y	5 alunos – 1 grupo	7 alunos – 2 grupos

2.2.4 - Os grupos de trabalho

Os grupos de trabalho foram escolhidos pelos próprios alunos, sem qualquer intervenção da professora, tendo havido apenas a imposição do limite de 6 alunos por grupo. Assim, foram constituídos 4 grupos femininos, 3 grupos masculinos e apenas um grupo misto, nas respectivas turmas:

definidas no Despacho 178-A/ME/93. Trata-se de adaptar toda a estrutura curricular em função das necessidades educativas específicas e diferenciadas na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente. O Despacho nº22/SEEI/96 determina que “é permitida a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente”.

Turma X: 1º turno - **Grupo A**, feminino, 4 elementos

Grupo B, masculino, 5 elementos

Grupo C, masculino, 4 elementos

2º turno - **Grupo D**, feminino, 6 elementos

Grupo E, misto, 5 elementos

Turma Y: 1º turno - **Grupo F**, feminino, 5 elementos

2º turno - **Grupo G**, feminino, 4 elementos

Grupo H, masculino, 4 elementos

Ao longo do ano lectivo, devido a ausências de alunos, alguns grupos foram ocasionalmente alterados, verificando-se, assim, algumas diferenças no número de alunos nos trabalhos de composição que foram propostos. Aconteceu que, em determinados momentos, um ou dois grupos apresentavam apenas dois ou três elementos e a professora equilibrou essa situação juntando os grupos, o que altera o número de trabalhos em cada proposta de composição. É também de salientar que os turnos apresentavam no mínimo um grupo de trabalho, o caso do grupo F, e no máximo 3 grupos de trabalho, no 1º turno da turma X, com os grupos A, B e C.

Por diversas razões de âmbito curricular, como por exemplo, visitas de estudo e outras actividades, não foi possível que todos os turnos das duas turmas tivessem a mesma regularidade no que respeita às actividades curriculares de composição.

2.2.5 – As propostas de composição

Ao longo do ano lectivo, foram propostos e realizados 3 trabalhos de composição em grupo. O tempo de realização das composições foi diferente em todas elas e mesmo até nos diferentes turnos das turmas. Na sua maioria, as composições foram realizadas num período de duas aulas de noventa minutos, incluindo a apresentação das mesmas aos restantes colegas da turma e a sua gravação. As composições foram precedidas de aulas de audição e análise, cujos conteúdos e competências a desenvolver estavam directamente relacionados com os mesmos objectivos dos trabalhos de composição sugeridos. Apenas a 3ª Composição não foi precedida de qualquer actividade motivadora do trabalho em questão porque se tratava de uma composição livre. Essas propostas foram apresentadas por escrito, em fichas de trabalho com as respectivas sugestões e regras a cumprir, as quais foram colocadas pela professora em envelopes e sorteadas pelos alunos.

1ª Composição

A proposta e as orientações da primeira composição foram dadas através de uma ficha de trabalho (ver anexo 3). As orientações sugerem a elaboração de uma composição com carácter de música representativa. Os alunos tiveram algumas “regras” para a composição que incluíram determinados parâmetros musicais, Dinâmica, Tempo e Timbre.

Em relação à Dinâmica, as características incluem crescendo, diminuendo, forte, fortíssimo, piano e pianíssimo. Três das propostas apresentaram uma sequência de dinâmica a cumprir e apenas numa as regras sugeriam: “começar em *PPP*; acabar em *F* e durante a música deve existir pelo menos um *crescendo* e um *diminuendo*”.

Quanto ao elemento musical, Tempo, três das propostas sugerem o tempo moderado e apenas uma proposta apresenta uma sequência: “Rápido/Lento – *accelerando*, Lento - *accelerando* / Rápido”.

No que diz respeito ao Timbre, duas propostas colocam este elemento à escolha do grupo, enquanto as outras duas fazem uma sugestão de três instrumentos ficando os restantes, à escolha do grupo.

Como última sugestão, a composição deveria ter um título aprovado pelo grupo, entre os seguintes: “O Amanhecer no Pântano”; “A Relojoaria”; “Movimento Repetido”.

Esta proposta incluiu também uma ficha de trabalho que consistia em fazer o registo da composição por escrito (ver anexo 4).

2ª Composição

A ficha de trabalho para a 2ª composição (ver anexo 5) propunha a realização de uma composição em que o elemento musical, a Forma, estava em destaque. Entre as diferentes propostas apresentadas nas fichas de trabalho (nesta segunda composição, apenas duas), os alunos deveriam elaborar uma composição na forma musical ABA ou ABACA. Foi-lhes sugerido também que os restantes elementos musicais apresentados, Dinâmica, Tempo e Timbre fossem da escolha do grupo. Como última regra, a composição tinha também que ter um título.

3ª Composição

A proposta para este trabalho foi sugerida oralmente pela professora, dado que se tratava de uma composição livre. Foi dada a oportunidade aos alunos de escolherem livremente todas as características da sua composição. Nesta proposta oral, a professora

realçou a importância da aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente, quer nas composições anteriores, quer noutras actividades que antecederam este trabalho.

2.3 - As gravações

A recolha de informação, do ponto de vista técnico, foi feita através das gravações áudio e vídeo dos diálogos ocorridos durante os trabalhos de grupo. As gravações foram realizadas sempre que a professora desenvolvia a actividade de composição com os alunos. Cada grupo tinha um gravador na sua mesa de trabalho. Em relação à transcrição dessas gravações, apesar de serem trabalhos de grupo com 5 a 6 elementos cada, raros foram os momentos em que houve sobreposição de várias vozes. A ocorrência dessas situações foi mínima e está representada nas transcrições por (...) de forma a serem identificadas. Nestes diálogos, houve a preocupação de identificar os alunos de modo a facilitar a análise. No entanto, há excertos em que isso não foi possível dada a semelhança tímbrica da voz que os diferentes membros do grupo apresentavam. Ao nível linguístico, pretendeu-se transcrever de forma exacta o diálogo, apresentando assim erros ortográficos, gramaticais e outros que tentam traduzir para a escrita a linguagem oral e informal que os alunos utilizam. Apoiando as ideias de Spink & Frezza (1999), as transcrições dos diálogos entre a professora e os alunos e dos diálogos dos alunos entre si são leais, realçando assim as suas características particulares.

As gravações dos diálogos, apresentam uma enorme vantagem, na medida em que são quase inexistentes os factores que poderiam influenciar a recolha de dados se

fosse feito um registo pessoal pela investigadora. Estavam completamente à vontade, por um lado, devido às características dos alunos em questão, nomeadamente a sua descontração e, por outro lado, a algum hábito de serem observados já em situações anteriores. Outra razão tem a ver fundamentalmente com um ambiente de bem-estar criado na aula pela professora, o que ajudou a que a observação fosse satisfatória. Por questões técnicas, não foi possível transcrever os diálogos de dois trabalhos de grupo. Por essa razão e outras apontadas anteriormente, os diálogos transcritos e analisados são os seguintes:

COMPOSIÇÃO	GRUPOS
1ª Composição	A, B, C, D, E, F, G, H
2ª Composição	A, B, C, D, E, F
3ª Composição	B, C, D, E

2.4 – A análise de conteúdo

A metodologia de análise da informação recolhida por que se optou foi a *análise de conteúdo*. Esta análise tem como objectivos conhecer o processo de composição em grupo, partindo dos diálogos entre os membros e estudar qual o contributo dos trabalhos criativos realizados em grupo para o ensino-aprendizagem da educação musical. Nesse sentido, a análise de conteúdo é um instrumento de interpretação do texto de forma organizada e sistemática, tendo em vista a procura de significado. Pretende-se descrever as diferentes actividades incluídas no processo, quais as questões que se levantam

durante o trabalho em colaboração, de que forma existe partilha de conhecimentos e compreensão entre os membros do grupo. Como afirma Vala (1986:104), a finalidade da análise de conteúdo nesta investigação, “será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.”

Procurou-se conhecer o pensamento musical dos alunos, tendo como base essencial de análise o próprio discurso ocorrente no processo e não unicamente o produto como resultado dessa interacção do grupo, dado que os meios e as diferentes fases do processo, utilizados na elaboração das composições, são bastante diversificados e complexos. Em consonância com Bogdan & Biklen (1994), afirma-se que:

“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. (Bogdan & Biklen, 1994: 209)

Esta análise apoiou-se nos critérios que se destacam numa análise de conteúdo que consistem em: exclusividade, adequação, exaustividade e objectividade (Bardin, 1977). Com a exclusividade pretendeu-se incluir os excertos apenas numa categoria. A adequação teve como objectivo adaptar as categorias ao conteúdo da análise. A escolha das categorias teve subjacente as questões da investigação, no entanto, a sua definição surgiu de forma indutiva a partir dos dados. Toda a informação foi categorizada, até à exaustividade, mesmo aquela que se considerou sem significado, com a intenção de que nenhum texto fosse excluído da análise. Foi realizada, nos termos de Magalhães (1995), uma primeira análise, que pode ser verificada nos quadros de pré-categorias dos respectivos trabalhos de composição (ver anexo 6).

Quanto à segmentação dos diálogos, optou-se por pequenos ou grandes segmentos semânticos, tendo em conta a coerência do conteúdo e a total compreensão da interpretação realizada. À medida que se iam analisando os diálogos, foram desenvolvidas pré-categorias e destacados todos os excertos correspondentes, identificados através da respectiva composição, o grupo a que se referem e o número de página da transcrição global, como por exemplo, 1^aC, gD, p1, que significa primeira composição do grupo D na página 1. Algumas pré-categorias foram modificadas ou abandonadas e desenvolvidas novas categorias de acordo com a perspectiva atrás referida.

A etapa seguinte foi a da interpretação, que, segundo L'Écuyer (1990:54), “através da análise das relações entre as categorias obtidas” permitiu destacar “grandes temas” e “dimensões”. Ainda nos termos deste autor, a interpretação foi feita “a um nível descritivo, mais ligado ao conteúdo manifesto e a um nível interpretativo, para dar conta da significação desvendada no conteúdo latente” (L'Écuyer, 1990:55).

A partir da análise, os excertos foram divididos em dois grandes temas - **O processo da composição** e a **Participação da Professora**, apresentados nos quadros seguintes. O Quadro I – Análise do processo da composição, no qual são analisadas as diferentes actividades que fizeram parte da elaboração do trabalho criativo. Assim, foram definidas dimensões referentes às acções que os alunos realizaram: **“Decisão”**, **“Reflexão”**, **“Procura de apoio da professora”**, **“Exploração”**, **“Criação e imaginação”**, **“Direcção”**, **“Treino”** e **“Comentários”**. Foi também definida a dimensão **Entusiasmo**, sendo esta de diferente carácter, já que não se tratou de uma acção realizada pelos alunos mas sim a revelação de emoções relacionadas com o gosto e a motivação pela tarefa. A interpretação de certas dimensões proporcionou a divisão em categorias e sub-categorias tendo em conta uma maior objectividade. No trabalho de

análise indutiva não surgiram categorias nas dimensões: **exploração, criação e imaginação, direcção, treino e entusiasmo.**

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
DECISÃO	Sobre o título	De acordo com... Sem reflexão
	Sobre os instrumentos	De acordo com... Sem reflexão Distribuição dos instrumentos
	Sobre a estrutura/forma musical Sobre o ritmo Sobre a melodia Sobre a dinâmica Sobre as tarefas e passos a dar Outras decisões	
REFLEXÃO	Sobre conceitos musicais Sobre outros conceitos Sobre conhecimentos anteriores Sobre critérios estéticos	
PROCURA DE APOIO DA PROFESSORA	Questões sobre os instrumentos Questões sobre a proposta Questões sobre execução Outras questões	
EXPLORAÇÃO		
CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO		
DIRECÇÃO		
TREINO		
ENTUSIASMO		
COMENTÁRIOS	Sobre o trabalho e os colegas Sobre a gravação Cómicos e outros	

QUADRO I - ANÁLISE DO PROCESSO DA COMPOSIÇÃO

O mesmo procedimento foi efectuado para o Quadro II – Análise da participação da professora, cujo tema diz respeito a todas as intervenções realizadas pela professora no âmbito do acompanhamento das actividades de composição. As suas acções foram definidas nas dimensões: **“A Professora orienta”, “A Professora incentiva”, “A**

professora apoia” e “A professora faz comentários”. Assim como anteriormente, certas dimensões foram categorizadas partindo da interpretação realizada. No trabalho de análise indutiva apenas não surgiram categorias para a dimensão – **“A Professora faz comentários”**.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
A PROFESSORA ORIENTA	a proposta os conceitos a criação e imaginação o treino a técnica instrumental outras questões
A PROFESSORA INCENTIVA	a criação o treino outras questões
A PROFESSORA APOIA	responde a questões
A PROFESSORA FAZ COMENTÁRIOS	

QUADRO II – ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA

Na medida em que se pretende analisar o fenómeno na sua complexidade, de acordo com uma perspectiva qualitativa, esta investigação poderá permitir trazer para reflexão os métodos de ensino-aprendizagem dos trabalhos criativos em grupo. Poderá estabelecer relações entre as actividades de composição, mais especificamente os diálogos ocorridos nestes trabalhos em grupo e o desenvolvimento da compreensão

musical. Com base na organização do material empírico, e apoiando esta análise na reflexão teórica, o capítulo seguinte sintetiza as dimensões e categorias incluídas em cada tema que se revelaram de maior complexidade e extensão.

5º CAPÍTULO

ANÁLISE E DISCUSSÃO:

OS DIÁLOGOS EM DIRECÇÃO À CRIATIVIDADE E COMPREENSÃO MUSICAL

A análise dos diálogos ocorrentes na composição em grupo constituiu o objectivo que orientou o desenvolvimento deste estudo. Neste sentido, a sua leitura interpretativa vem ao encontro do que foi desenvolvido anteriormente no respectivo quadro teórico.

Como primeira observação da análise, depara-se com a nítida diferença entre os diálogos dos grupos das diferentes turmas. Os grupos pertencentes à turma X apresentam diálogos mais prolíferos do que os diálogos pertencentes aos grupos da turma Y. Esta observação teve em conta que a 1ª composição foi realizada em maior número de aulas do que as restantes, assim como também se ponderou a diferença do número de aulas que incluíram a elaboração da 1ª composição entre os grupos de uma mesma turma.

Observou-se ainda que os diálogos são diferentes na sua extensão, entre as três propostas de composição. Sobressai um maior número de excertos na 1ª Composição, seguida da 2ª e por fim, com um menor número de excertos a 3ª Composição. Verifica-se que a 1ª composição cuja proposta sugeria a elaboração de uma composição com características de música representativa, a nível de diálogos, apresenta uma extensão muito maior do que as restantes composições. A 2ª composição, com a proposta de elaboração de uma música com a forma ABA ou ABACA, já apresenta menor extensão

de diálogos do que a anterior. E por último, a 3ª, uma composição livre, de todas elas, é a que apresenta a menor extensão de diálogos.

Dadas as características dos grupos de trabalho, poder-se-á observar, na questão de género, a mesma situação. Os grupos femininos apresentam mais diálogo do que os grupos masculinos. Em relação à organização e elaboração da composição, verifica-se de uma forma bastante clara diferenças entre os grupos exclusivamente femininos e os grupos exclusivamente masculinos. Os grupos das raparigas têm muitos momentos de diálogo sobre a organização e o processo de trabalho enquanto que nos grupos dos rapazes, o diálogo não é tão constante, parece que as ideias surgem e são aceites de uma forma simples.

1 – O Processo

A análise do processo incluiu as seguintes dimensões: **“Reflexão”**; **“Decisão”**; **“Exploração”**; **“Criação e Imaginação”**; **“Treino”**; **“Direcção”**.

Partindo da análise dos diálogos, foi possível inferir que estas dimensões não são como fases estanques de um processo, antes pelo contrário, são actividades que se alternam e se repetem sem uma sequência ordenada. Das dimensões definidas, destacam-se pela sua pertinência e/ou frequência, as seguintes: **“Decisão”**, **“Reflexão”**, **“Treino”** e **“Procura de apoio”**. Descrever-se-á com mais profundidade cada uma destas dimensões.

1.1 – A Decisão

A dimensão “**Decisão**” foi dividida em várias categorias (ver Quadro I, pag105). Entre as categorias definidas, realçam-se “**Os alunos decidem instrumentos**”, “**Os alunos decidem título**” e “**Os alunos decidem estrutura/forma**” pela maneira como dominam significativamente o diálogo desde o início e durante uma grande parte do tempo de trabalho. Em alguns casos, verifica-se até que a decisão do título permanece ao longo de todo o processo de elaboração da composição.

Ao longo das três composições realizadas pelos alunos, observa-se que estas decisões sobressaem, apesar das respectivas propostas serem notoriamente diferentes. Poder-se-ia inferir que a decisão sobre os instrumentos e sobre o título da composição conduzem o trabalho criativo dando-lhe um sentido e orientação.

1.1.1 - A decisão “sobre o título”

Esta categoria destaca-se sobretudo na 1ª e 2ª Composição, em que se sugeria a definição de um título para o trabalho. No entanto, na 3ª Composição, uma composição livre, observa-se que dos 4 grupos analisados, 2 incluem nos seus diálogos a decisão de um título para a composição:

“Sónia – Prontos. Mas é assim, **um título**⁷?

- O que é que gostas mais?

- Eu gostava de fazer o Carnaval.” (3ªC, gD, p2)

⁷ As transcrições apresentam determinadas palavras ou frases em carregado (bold) apenas para facilitar a leitura.

A decisão do título também se realça na sub-categoria “**de acordo com...**”. Observa-se alguma diversidade nos factores que foram tidos em conta para essa decisão. Questões que parecem relevantes:

1 - O grupo decide a escolha do título, tendo em conta as “regras para a composição”. O exemplo a seguir apresentado, refere-se à primeira composição, cujas regras parecem ser bastante claras e diversificadas no âmbito dos elementos musicais, como por exemplo, na dinâmica, os alunos deveriam incluir na sua composição, um crescendo, um diminuendo, um forte, um fortíssimo, um piano e um pianíssimo. O grupo parece implicar a escolha do título relacionando as diversas hipóteses de títulos a escolher com as regras de dinâmica propostas. Por exemplo:

“- Movimento repetido.

- Eu acho que era o amanhecer no pântano.

- O quê?

- O amanhecer no pântano.

- Às tantas ficava fixe assim sons leves...

- O tempo tem que ser moderado e **será que os sons têm que ser crescendo e forte?**

- Acho que não. Pergunta à stora. Stora? (continuam o diálogo sem intervenção da professora)

- Eu acho que era o movimento repetido.

- É isso.

- **Porque é assim, vamos repetir, pianíssimo.**

- Então, ainda não decidimos qual é o título.

- Não.

- É assim. A gente tem que pensar a música para ficar com esses instrumentos. Porque tem que começar em pianíssimo que é fraquíssimo, depois vai crescendo para o piano, que é médio, depois começa a crescer, vai para o forte e pianíssimo que é o fraquíssimo. **Se calhar movimento repetido não era mau, porque isto repete duas vezes o pianíssimo.**

- Mas o amanhecer no pântano...devia ser fixe.

- Quando amanhece é devagarinho, não é? Só que não vai logo.

- **Estamos no amanhecer não há uma parte forte.**

- Acho que é o movimento repetido.

- Olha, também dá o segundo.
- A relojoaria.
- Sim, é o título o relógio, tim, tim, tim, tim, se calhar.
- Eu acho que não.
- Prontos, sei lá.
- Retira a relojoaria e agora temos que decidir, o amanhecer no pântano,...
- P'ra mim é esse.
- Eu gostaria do amanhecer no pântano, era espectacular.
- Ia ser bonito.
- Mas se calhar...
- Começava assim num fraquinho, ia crescendo, não ia ao forte.
- Pois, **mas a stora tem forte...então se calhar é o movimento repetido que nós temos pianíssimo duas vezes.** Está? Está decidido?
- Está.
- Está decidido.
- Movimento repetido.” (1ªC, gA, p1)

2 - O grupo escolhe o título de acordo com as características que a música deverá ter e vice-versa. Estes exemplos correspondem à proposta de uma composição livre, que não tinha qualquer regra para cumprir.

“Sónia – Dinâmica? Sei lá. Ó Daniela, é assim, eu acho que nós **temos que dizer primeiro o título e depois dar a opinião.**

Daniela – Mas é assim. Mas assim vai ser mais difícil escolher um título. **Se nós decidirmos já as regras grandes, as básicas, na dinâmica, vamos fazer uma dinâmica forte, escolhemos uma dinâmica forte, escolhemos um título relacionado com uma coisa forte.**” (3ªC, gD, p1)

“Tânia – Vou dizer uma coisa, **querem o circo, com sons fracos, não é grande coisa.**” (3ªC, gE, p1)

“Tânia – **A cidade. Sons fortes.**” (3ªC, gE, p2)

3 – O grupo escolhe o título sem qualquer reflexão, atendendo no entanto, a valores democráticos. As razões poderão estar relacionadas com os hábitos desta faixa etária e sobretudo pelo facto de que a capacidade de argumentação é ainda muito rudimentar. Neste exemplo os alunos fazem uma votação onde a maioria venceu:

“ Diogo – O amanhecer no pântano?

- Também acho.

- Também acho que sim.

- **Ganhou a maioria.** (...)

Alexandre – **Eu voto** no amanhecer no pântano” (1°C, gB, p2)

1.1.2 – A decisão “sobre os instrumentos”

A decisão dos instrumentos realça-se significativamente em relação a outras actividades, sobretudo na 1ª e 2ª Composição. Observa-se que a sub-categoria “**de acordo com...**” se sobressaiu das restantes. Os alunos ponderaram as suas decisões tendo em conta diversos factores, dos quais de destacam:

1 - Os instrumentos são escolhidos de acordo com as regras para a composição, nomeadamente as regras de dinâmica:

“ - De sopro, tem que ter...

- Flauta não.

- Jogo de sinos alto, temos o xilofone, e temos... espera aí, aqui um fraquíssimo, temos aqui um altíssimo.

- **O sino forte vai para o forte, o sino alto vai...**

- **O xilofone deve ser para crescendo** e falta o piano, **piano deve ser o soprano** e o pianíssimo pode ser...” (1°C, gA, p.3)

2 - Os instrumentos são escolhidos de acordo com a estrutura/forma da música que pretendem:

“Daniela – **Eu acho que o meu instrumento, para começar, não era o ideal.** Eu acho que este para começar, não era o ideal. Eu acho que era depois (e toca o jogo de sinos).

Sónia – Esse era um bocadinho...

Daniela – **Para começar...acho que não está bem, para começar.**” (3ªC, gD, p5)

3 - Os instrumentos são escolhidos de acordo com o título escolhido:

“Daniela – Vamos fazer assim. **Primeiro vamos discutir os instrumentos e depois seleccionamos aqueles que achamos que...**

Sara - **Tem mais a ver com o tipo da música.**

Daniela – Então, uma flauta, xilofone, [está a escrever], não foi? Mais?

Sara – Caixa chinesa.

Daniela – Não.

Sara – Flauta, **também dá a flauta, a parte mais aguda, para o vento.** Para os animais e para os pássaros.

Daniela – A flauta, a flauta acho que... a flauta.

Sara – Para interpretar o vento...

Daniela – Mas não vai dar para imitar os animais.

Sara – Os pássaros.

Daniela - Os pássaros não dá.

Sara – Não dá?

Daniela – Os pássaros não dá. Tinha que ser outro tipo de instrumentos. De sopro.” (1ªC, gD, p1,2)

“Tânia – Olha, eu achava que era melhor...temos os sinos. **Os sinos, bater, relojoaria o que quer dizer, relajar. Quer dizer relógios, não é?**

Marco – Relojoaria?

Tânia – Relojoaria.

Marco – É, relógios, é.

Catarina - É, é capaz.

Tânia – **Eu achava que era melhor pormos os sinos.** Os sinos.

Catarina – Os sinos?

Tânia – Não, aquele coisinho.

Catarina – Pratos?

Tânia – Não.

Catarina – Hum... triângulo.

Tânia – É isso. **Eu achava melhor a gente por o triângulo.**” (1ªC, gE, p2)

“Sónia – É assim, **nós temos que saber, o xilofone baixo, para que é que vamos utilizar o xilofone baixo?**

Daniela – Claro que temos que ver isso, não é?

Sónia – Não é assim – “ai, eu quero tocar uma flauta!”, **para quê que vamos tocar uma flauta?**

Daniela – **Automaticamente... olha, para a primavera, nós temos que fazer pessoas, imitar passos, para fazer passos, olha, utilizamos as mãos.**” (2ªC, gD, p2)

4 – Os instrumentos são escolhidos sem reflexão. No exemplo que se segue, os instrumentos foram escolhidos tendo em conta questões pessoais:

“Ricardo – Maracas?

Nuno – **Maracas não é comigo.**” (3ªC, gB, p1)

1.1.3 – A decisão “sobre a estrutura/forma”

A categoria **“sobre a estrutura/forma”** da composição é uma categoria que sobressai de forma significativa nas preocupações e decisões tomadas pelos alunos, ao longo de todo o processo. Os alunos têm a noção de estrutura e forma, no sentido em que dizem:

“Daniela – Ó Sónia, eu digo. **Começam as vozes uma vez, entra os guizos uma vez, entra a flauta, depois pára as vozes, entra o xilofone.**

Sónia – **A flauta continua.**

Daniela – **Entra duas vezes. E logo a seguir então os pratos, o xilofone continua, depois acaba o xilofone, entram os guizos, acaba os guizos entra a flauta.**

- São seis, são seis coisas.

- E depois, e depois termina. Depois temos que aumentar mais instrumentos.

Daniela – vamos lá ver... dois, três...

- Espera aí.

- Não era assim que fazia.

Daniela - **Era, começava ela com as coisas e entrava os pratos.** (tocam os pratos)

Daniela – mais duas vezes?

- Mais duas vezes?” (1ªC, gD, p9)

Em relação a esta categoria há várias questões a observar:

1 - Partindo da análise dos diálogos, deduz-se que os alunos consideraram importante a música ter um determinado princípio, meio e fim, quando dizem: “Começas tu...” e “...depois para acabar...” ou “...no princípio podíamos por...”. No entanto, a noção de estrutura não se apoia nos conhecimentos musicais, como por exemplo, forma ABA, forma rondó, frase melódica, ou outros.

Apesar desta observação ser consistente em todas as composições, já se observam algumas exceções na 2ª e 3ª composição. Provavelmente porque na 2ª Composição a proposta incide na realização de uma música em forma ABA ou ABACA.

“Sandra – Calma, calma, depois passamos, mal fizemos, **depois de fazermos três vezes o B.** Depois de fazermos três vezes o B, eu torno a fazer assim (toca o sino) e **vamos passar para o A, no A acabamos.** No A acabamos, todas juntas.” (2ªC, gA, p8)

“- O A é este (toca), B é (toca), e o C, qual é?

Fabinho – **O C é aquela que fizemos, não é? O que estávamos a fazer agora era o C.**

- **É (e toca) ?**

- **Não, isso é o A**

- **Pois é, o A é (e toca)**

- **Anda lá começa.**

- **Olha, olha, olha.**

- **O B é (e toca).**

Fabinho – **Fazemos este.**

- **O B é (e toca).**

- **Depois o C é (e toca).**

Fabinho - **Vamos fazer o A, depois o B, depois o A outra vez.”** (2ªC, gC, p4)

2 – Os alunos decidem estrutura/forma tendo em conta o título escolhido. Como se

observa nos seguintes exemplos:

“Marco – Mas também temos que fazer assim, faz de conta que está alguém a entrar na relojoaria e os relógios a fazer tic-tac. Não vamos estar sempre a tocar. (...)

Marco – **Olha, devia de ser ela, uma, (...) o relógio não faz tic-tac, primeiro vai dar as horas e depois é que vai estar tic-tac. Também tens que atinar um bocado. Tenho que dizer a minha opinião (...) tudo.”** (1ªC, gE, p.6)

“Marco – Mas os toques, olha ó Tânia, olha, olha, ó Tânia, (...) devia acabar com três porque tu comesas com três, devia acabar com três.” (1ªC, gE, p9)

“Daniela – Olha vamos fazer assim, tu na primeira parte não páras que é para dar a entender que a música continua se não assim dá a entender que a música pára.

- **Eu também continuo.**

Daniela – **Está bem.**

- **Ela pode continuar.”** (1ªC, gD, p16)

“Vera - Olha, no próprio fim, podíamos fazer todas ao mesmo tempo. Está bem?

- **Sim.**

Vera - **Eu acho que fica mais forte.”** (1ªC, gG, p8)

3 - Observa-se também que as decisões sobre a forma musical da composição estão estritamente ligadas à própria criação, como é o caso destes exemplos:

“- Começa Nuno.

Diogo – Começa o Nuno. Depois começo eu a acompanhar... o Ricardo começa aqui.
(tocam todos)

Diogo – **Começas tu (tambor), devagarinho. Eu calo-me, quando eu me calar, começa o Ricardo a tocar qualquer coisa. (o Ricardo toca) OK. Vamos começar assim, vocês não façam mais nada. Vocês não façam mais nada.**” (1ªC, gB, p3)

“Diogo – Vamos lá. Faço eu, 1,2,3. **Depois quando eu fizer (bum) comes tu e nós paramos.** 1,2,3. (começam a tocar... interrompem)

Nuno – Ó Diogo, faz assim.

Diogo – Antes de acabarmos, (tocam a peça e interrompem)

Nuno – Ei, Fogo! Faz direito Rui!

Rui – Estou a fazer. Que música queres que eu faça.

Diogo – É assim. (e toca) **Depois acaba e um de vocês está mesmo a acabar, um faz, ...**

Nuno – Olha aqui. (e toca)

Diogo – É isso, mas só pode fazer duas (duas células rítmicas)

Diogo – Espera aí. **Ora vamos experimentar, ele faz duas e depois (...) e depois acaba a música no forte.**” (1ªC, gB, p5)

4 - Por vezes, a estrutura da música está relacionada com a própria organização dos elementos na mesa de trabalho, como se pode observar no exemplo:

“- Começa ela, e tu tocas os tachos, começa ela, (...) os tachos (...) e **em vez de começar dali, depois começa daqui para ali, depois começo eu e acabo (...)** outra vez.” (1ªC, gA, p10)

5 - Na 3ª Composição, uma composição livre, alguns grupos parecem aplicar conhecimentos dos trabalhos anteriores sobre estrutura/ forma.

“Sónia – Esta é a parte A agora vamos fazer a parte B.

- A parte A acaba na Sónia e começa na Sónia.” (3ªC, gD, p9)

“Sónia - Ó Daniela, na parte A, pára, nós **na parte B não vamos tocar o mesmo ritmo**, tamtamtam...não, é, as notas diferentes mas o ritmo é igual.” (3ªC, gD, p10)

1.2 – A “Reflexão”

A **“Reflexão”** é uma dimensão que se destaca de forma bastante significativa na 1ª Composição. Nas restantes composições, pode-se observar que a **“reflexão”** é pouco representativa em quase todos os grupos de trabalho.

Poder-se-á inferir que o tipo de proposta na 1ª Composição, em que lhes era sugerido, entre outras, algumas regras de dinâmica, timbre e andamento, proporcionava uma diversidade de conceitos a serem trabalhados, tais como, crescendo, diminuendo, forte e piano, o que promoveu substancialmente a reflexão destes mesmos conceitos. Acrescentando-se também um facto que parece realçar mais esta situação, nesta primeira proposta também foi entregue uma ficha de trabalho (ver anexo 4), com o propósito dos alunos registrarem todas as suas opções na elaboração da composição. O preenchimento desta ficha proporcionou de igual modo a reflexão dos conceitos relacionados com os seus conteúdos, tais como famílias de instrumentos e grupos de instrumentos. É o caso deste exemplo:

“- É de percussão?

- Esperem aí, **os pratos é da família da percussão.**

- Queres que eu te diga uma coisa, **a família dos guizos é que é de percussão.** O grupo (...) não é se é de percussão ou (...)

Sónia – Olha, vocês estão a pôr mal. **A flauta é da família do sopro. O grupo do sopro.”**

(1ªC, gD, p6)

1.2.1 – A reflexão “sobre conceitos musicais”

A sub-categoria que mais se destaca nesta dimensão é a reflexão “**sobre conceitos musicais**”. Os alunos apresentam dificuldades de compreender e aplicar conceitos musicais. Apresenta-se uma síntese da sua diversidade:

1 - Os alunos parecem associar o instrumento a determinada dinâmica:

“E o diminuendo?

Daniela – O diminuendo pode fazer-se aqui.

Sónia – **O diminuendo pode fazer-se na flauta.**

- Ou aqui, espera aí, xilofone (e toca uma escala).

- Não, não fica tão bem aqui.

- Do mais alto ao mais pequeno (e toca uma escala na flauta).

- Fica mal.

- **Nos guizos fica mal o diminuendo.** (experimentam em vários instrumentos. Tocam os guizos de uma maneira que ao mesmo tempo que intensificam o som tocam também mais rápido). ” (1ªC, gD, p5)

2 – A intensidade parece estar associada à altura do som:

“ - Começar pianíssimo, acabar com forte. Ao meio tem que existir pelo menos um crescendo e um diminuendo.

- Crescendo (e exemplifica fazendo um glissando ascendente) e diminuendo (fazendo um glissando descendente).” (1ªC, gA, p6)

“- Tem que ir, tem que ser, **um a ir a decrescer. Do pequenino e ir para o mais forte (e toca uma escala).** (1ªC, gD, p7)

3 – Os alunos parecem confundir dinâmica com andamento:

“- Começa (começam a tocar).

- Mais devagar ó Claudia é pianíssimo, não te esqueças.” (1ªC, gA, p9)

1.2.2 – A reflexão “sobre critérios estéticos”

A categoria “reflexão sobre critérios estéticos” está presente em todas as composições. Apesar de não se realçar em relação a outras reflexões e outras actividades, a reflexão sobre critérios estéticos parece ser também uma atenção que os alunos fazem quando elaboram a sua composição. É o caso deste exemplo:

“Catarina - **Também não podemos estar sempre a tocar...não podemos estar sempre a fazer a mesma coisa, tum, tum, tum.**” (1ªC, gE, p4)

1.2.3 – A reflexão “sobre conhecimentos anteriores”

Apesar desta categoria não sobressair nem estar presente em todas as composições, é interessante verificar que por vezes os alunos relacionavam outras actividades realizadas anteriormente, como por exemplo, a audição e análise, com as tarefas propostas nas composições. Assim como tentavam aplicar os conhecimentos adquiridos nessas diferentes situações de aprendizagem. É o caso de exemplo seguinte:

“- Forma quê, Daniela?

Daniela – Ternária. Então, a forma ternária é uma forma com... **até podemos ver aqui para nos orientarmos, não é?** (referem-se à ficha de audição e análise feita em aulas anteriores).

Sónia – Aqui. Uma forma ternária. Duas partes iguais...

Daniela – Uma parte igual, outra parte diferente e outra parte igual. E depois podemos fazer... é uma forma rondó. Para ter refrão.” (3ªC, gD, p4)

1.3 – O “Treino”

A dimensão definida por “**Treino**” é caracterizada como uma actividade em que os alunos executam por várias vezes o trabalho que estão a elaborar. A partir da análise dos diálogos, observa-se que esta actividade pode ocorrer quase desde o início do trabalho, havendo maior incidência no final. Poder-se-á inferir que o “Treino” tem por base, essencialmente dois factores. Parece ser uma actividade que tem como objectivo aperfeiçoar o trabalho, em questões de execução e técnica instrumental:

1 - Parece ser uma actividade que tem como objectivo aperfeiçoar o trabalho, em questões de execução e técnica instrumental:

“Diogo – 1,2,3...

Ricardo – Espera, deixa-me dizer só isto ao Rui. **Ó Rui, quando começarmos todos, vê o que fazes (...)** 1,2,3.

Diogo – **Agora vamos ensaiar só esta parte.** Onde se calam todos (...)Já está tudo entendido.

Nuno – **Vamos só ensaiar na minha parte.**

Diogo – Já está tudo entendido até agora. Espera só, nós vamos começar por diminuendo.

Diogo – 1,2,3, diminuem todos, menos tu.

Nuno – Espera aí, ouve lá, começa. (tocam)

Diogo – Anda lá, então. Vamos começar de novo. Mais baixinho.

Ricardo – Agora já sei, olha, olha.” (1ªC, gB, p6)

“Ricardo – **Olha é assim (e toca).**

Diogo – Olha ó Ricardo, **já sabes tocar bem.**

Diogo – Ouve lá, 1,2,3. Ó Nuno, anda lá. 1,2,3.” (1ªC, gB, p.7)

“Quais são as notas que vais tocar, sabes? (começam a tocar de novo)

Tânia – 1,2,e em dois fazes assim...

Marco – **É muito complicado,** ó Tânia.

Tânia – **Percebes, fazes assim, percebes?** 1,2,3, outra vez.” (1ªC, gE, p9)

2 - Observa-se ainda, que o treino tem também como objectivo recapitular as ideias musicais criadas até aquele momento:

“- **Recapitular.** Olha é tananam, tamtamtam, tananam, tamtamtam, e eu continuo...

- Oupa, anda lá.

- Oupa, vamos lá, vamos trabalhar. Vamos trabalhar agora.

- Depois é...

- 1,2,3.

- Isso, continua assim.

- 1,2,3 espera aí, espera aí, eu começo. (começam a tocar a composição).” (1ªC, gB, p8)

1.4 – A “Procura de apoio da professora”

A procura de apoio da professora foi observada ao longo de todas as composições. Esta categoria é bastante significativa apenas na 1ª Composição. Observa-se que os alunos, com alguma relevância, colocam questões à professora. Poder-se-á inferir que os alunos na 2ª e 3ª Composições já não tinham uma necessidade tão acentuada de colocar questões à professora provavelmente porque por um lado, a 2ª e 3ª propostas são diferentes da primeira, deduzindo-se que não implicariam essa necessidade. Por outro lado, ao longo do trabalho das três composições observa-se que os alunos foram desenvolvendo mais autonomia e auto-confiança.

1- Destaca-se a sub-categoria “Questões sobre instrumentos”:

“- Não é nada jogos de sinos, não é, jogos de sinos, aqueles cinzentos? **Ó stora aqueles pequeninos cinzentos são os jogos de sinos?**

Prof.- De lâminas, mais pequeninos? Com lâminas de metal?

- Sim.

Prof.- São.

- Então vamos por jogos de sinos.” (1ªC, gF, p1)

2 – A sub-categoria “sobre conceitos musicais” também sobressai apenas na 1ª composição.

“- **Ó stora depois começa crescendo, crescendo podemos fazer com este?**

Prof.- Podem. Com qualquer instrumento podem fazer.” (1ªC, gA, p5)

“Telmo – **ó stora, começar assim, do mais fraco para o mais forte.**

Prof.- mas o mais fraco não é aqui e o mais forte não é ali. Isso depende com que coisa é que tu tocas. Aqui pode ser o mais fraco (e exemplifica na mesma nota um crescendo), forte, fraco. Não é? Podemos fazer fraco e forte na mesma nota.” (1ªC, gH, p7)

2 – A sub-categoria “sobre outros conceitos” está presente apenas em alguns momentos, no entanto é interessante observar a necessidade que os alunos têm, por vezes, de questionarem sobre outros assuntos não específicos da música.

“- Ó stora, relojoaria tem a ver com relógios?

Prof. – Claro, uma loja de relógios, é uma loja de relógios.” (1ªC, gE, p2)

1.5 – O “Entusiasmo”

Esta dimensão foi observada ao longo de todas as composições. Verifica-se que das três composições realizadas, o “entusiasmo” sobressai na 1ª composição, provavelmente por ser a primeira, visto que a turma X nunca tinha realizado esta actividade nos anos de escolaridade anteriores, respectivamente 5º e 6º ano. O entusiasmo observado nos alunos poderá significar o gosto pela realização de actividades criativas e consequentemente o desenvolvimento da auto-confiança, a auto-estima.

“- O nosso primeiro instrumento!” (1ªC, 7ºC gA, p2)

“- Vai ficar aqui um som.” (1ªC, 7ºC gA, p5)

“- Vai ser mesmo **altamente**, o nosso. Vai ficar um **espectáculo** (e ri-se).” (1ªC, gA, p3)

“- É altamente, **UAU. Espectacular**, ó coisa (...) Trabalhar em grupo.” (1ªC, gA, p4)

“- Ei, olha para isto. Olha que **poderoso**. Olha que poderoso. Olha, olha (e toca no tambor depois continua a experimentar no xilofone).

- **Ei, olha para isto** (e faz glissandos com o jogo de sinos) é assim, olha, (e faz novamente e todo se riem)

- **Vamos tocar todos juntos.**” (1ªC, gB, p2)

“Nuno – **Ei, que bravo! Estás a trabalhar.**” (1ªC, gB, p4)

“Diogo – Ó Ricardo ora faz.

- O Ricardo está nervoso.

Nuno – **Que espectáculo. Que espectáculo!**” (1ªC, gB, p6)

“Alexandre – **Que bravo!** O Nuno podia estar sempre de vez em quando um som, pum, outro, pum, outro, pum. Olha que bravo (tocam no tambor o ritmo).

Alexandre – **Ei, que bravo!**” (1ªC, gB, p7)

1.6 – A “Direcção”

A categoria “Direcção” destaca-se pela sua importância, apesar de não se destacar em nenhuma das três composições. A interpretação das suas composições proporcionou a necessidade de criar um código para um aluno dirigir o seu grupo. Essa necessidade foi notória sobretudo na 1ª composição, dado que o trabalho exigia um esquema dinâmico elaborado (ver anexo 3).

“Diogo – Olha, ó Nuno, vamos experimentar assim – eu faço assim (e faz um gesto - a mão aberta e vai fechando) e vocês vão diminuendo, depois eu vou fazendo assim (abrindo a mão) e vocês vão aumentando.

Nuno – Está bem.

(...)

Diogo – **Vamos experimentar. Eu vou fazendo assim, com a mão vou diminuendo. E se eu fizer mesmo assim, é muito apertadinho. É pianíssimo.**” (1ªC, gB, p5)

2 – A Participação da Professora

Foram alvo de análise todos os diálogos em que a professora também intervinha e dialogava com os alunos. Verificou-se disparidades na participação da professora, entre os diferentes grupos. Para além da sua intervenção ser notoriamente maior no único grupo que constitui o 2º turno da turma X, o grupo F, visto que trabalhava sozinho, existem grupos em que a sua intervenção é também mais significativa do que em outros.

Da participação da professora, destacam-se as dimensões: **“A Professora orienta”**, **“A Professora incentiva”** e **“A Professora apoia”**.

2.1 - “A Professora orienta”

Esta dimensão realça-se em todas as composições. A partir do trabalho indutivo da análise, foram ainda definidas categorias das quais se destacam: **“Orienta conceitos musicais”**, **“Orienta criação e imaginação”** e **“Orienta treino”**.

2.1.1 – A Professora “orienta conceitos musicais”

A participação da professora na categoria definida por **“orienta conceitos musicais”**, apresenta-se de forma bastante significativa na 1ª Composição. Nas restantes composições a sua incidência é quase nula. As características da proposta da 1ª Composição terão motivado este destaque, nomeadamente as regras ao nível da

dinâmica, nomeadamente, “começar em *ppp*, acabar em *f*, durante a música deve existir pelo menos um *crescendo* e um *diminuendo*” (ver anexo 3). Por exemplo:

“- Crescendo (e exemplifica fazendo um glissando ascendente) e diminuendo (fazendo um glissando descendente)

Prof.- Isso não é um crescendo nem um diminuendo, pois não?

- Crescendo (e volta a fazer o mesmo)

Prof.- Não, mas é que o **crescendo e o diminuendo não tem a ver com andar para a esquerda ou para a direita.**

- É crescendo, não é?

Sandra – Faz-se primeiro devagarinho e depois começa-se a fazer mais de força.

Prof.- **É crescer em intensidade.**

- Pois.

Prof.- **Nós podemos crescer, descendo, não é?** Um crescendo não é isto e o diminuendo não é isto (exemplifica com um glissando ascendente e um descendente) **eu posso fazer um crescendo daqui, não é (e exemplifica com um crescendo descendente). Ou daqui (ascendente) não tem a ver com a altura dos sons, tem a ver com a intensidade. Do fraco para o forte.** Vocês agora com esta estrutura que pensaram têm que ver como é que poderão fazer. Tocar pianíssimo não é difícil, pois não?

Sandra - Devagarinho.

Prof.- Não é devagarinho, não é devagarinho, há aí umas confusões.

Sandra- Baixinho.

Prof.- Ah! Mas essas confusões têm que se eliminar. **Não é devagarinho, podem começar pianíssimo depressíssima, e pianíssimo muito devagar, são duas coisas diferentes. Devagar tem a ver com o tempo.**

- E o moderado, como é?

Prof.- **Moderado está bem, aquilo que vocês escolheram, está bem, nem é rápido nem é lento.”** (1ªC, gF, p6)

Noutro grupo de alunos pode-se também observar o mesmo caso:

“Prof.- **Não é devagar. Pianíssimo é uma coisa, devagar é outra. E depois, tu vais logo para muito forte, Sandra. Pianíssimo, crescendo. Isso.**

- Duas vezes.

- Claudia, devias de tocar logo.

- (...) vamos começar outra vez.

Prof.- pianíssimo.

- Assim, ó stora.

Prof. - **Cada vez que fazes, fazes um bocadinho mais forte. Isso, vai aumentando aos bocadinhos, isso, continua a crescer.** Isso está ótimo. Agora Tânia, se calhar fica melhor as outras baquetas, o outro lado. Vamos experimentar, é que este é muito abafado, não se ouve. (...) outra vez.

Prof.- Assim, fica o som mais bonito. Anda lá, uma vez. Comecem.” (1ªC, gA, p9)

2.1.2 - A Professora “orienta criação e imaginação”

Observa-se que esta categoria “**Orienta criação e imaginação**” ao longo das três composições torna-se progressivamente mais significativa. As características do discurso utilizado pela professora parecem apresentar uma orientação ‘não directa’ e sugerindo várias hipóteses. Como se observa nos seguintes exemplos:

“Prof.- Vocês agora à medida que vão experimentando, à medida que vão construindo podem alterar, podem alterar, claro, olha afinal estes não fica bem aqui, vamos experimentar outro. Podem mudar, podem alterar... agora vamos buscar os instrumentos.” (1ªC, gF, p3)

“Prof. – (...) vocês estão a fazer a relojoaria não é, tem que haver um instrumento que faz tic-tac, ou não?

Marco – Ó stora, olhe este (e executa no jogo de sinos).

Prof. – Não sei, escolham vocês, numa relojoaria o que é que se ouve?

Marco - os relógios.

Prof.- E os relógios o que é que fazem, os relógios?

Marco – Tic-tac.” (1ªC, gE, p3)

“Prof.- Vocês agora se quiserem podem desenvolver um bocadinho mais esta ideia. Por exemplo, em vez de terminar com a Claudia fazer igual, ir aqui e ali, tornar a repetir, fazer duas vezes.” (1ªC, gA, p10)

“Prof.- Vocês estão a fazer um movimento descendente sempre repetido, não é? **Depois podem em determinada altura inventar um movimento ascendente, o contrário (e exemplifica).**” (1ªC, gA, p10)

“- Tem que ser seis instrumentos, stora? Ou quatro?

Prof.- Pelo menos tem que ser quatro. Um para cada uma. **Depois, se vocês virem que querem enriquecer o trabalho ao nível tímbrico, podem por mais instrumentos.**” (1ªC, gF, p2)

2.1.3 - A Professora “orienta treino e técnica instrumental”

Esta categoria sobressai significativamente ao longo das três composições. Verifica-se que os alunos tinham dificuldades ao nível da técnica instrumental e em executar em conjunto aquilo que criavam, como se observa nestes exemplos:

“Prof. – Sara, espera aí, a Sara, no xilofone é isso que ela está a aprender também. **Sara se tu fazes, isto (exemplifica) o que é que estás a fazer, estás a segurar a lâmina, não estás a deixar que ela toque, vibre. Não é? Portanto temos que fazer... (e exemplifica) toca e levanta. Por aqui fora. Soltar bem...**” (1ªC, gD, p3)

“Prof.- **Treinem os dois juntos, vocês têm que estar ao mesmo tempo.** Umas vezes acelera um, outras vezes acelera outro. (...) **Têm que treinar o tempo, vamos lá.**” (1ªC, gE, p14)

2.2 - “A Professora incentiva”

Esta dimensão apresenta uma maior incidência na 1ª Composição, sendo progressivamente menor, na 2ª e 3ª Composição. As categorias que mais se destacaram em todas as composições foram: **“Incentiva criação e imaginação”** e **“Incentiva treino”**.

2.2.1 – A Professora “incentiva criação e imaginação”

Esta categoria destaca-se pelo facto de que apesar de não ter uma grande incidência, mantem-se ao longo das três composições.

“Prof.- Ó Sandra, não quer dizer que isto que estás a fazer agora é o que vai ficar. Tu vais experimentar.

- Anda lá.

- O que é que eu faço?

- Anda lá.

- O que é que queres que eu faça?

Prof.- o que é que queres, não é o que é que queres?

- Ó stora, o que é que eu faço? Não sei.

Prof.- Faz tu.

- Tem que ser ela. Eu faço muito baixinho.

- E eu? O que faço?

- Sei lá, faz p'r'aí.

Sandra – ó stora, não consigo. Anda lá. Vai p'raí baixinho.

Sandra – ó stora como é que eu faço?

Prof.- Como é que tu fazes, Sandra, experimenta tocar algumas notas no teu instrumento não é? Tens aqui muitos sons que podes escolher, muitos (toca uma escala ascendente).

Sandra – Mas é a começar de baixo para cima?

Prof.- Ou de cima para baixo ou misturar. Podes escolher o que quiseres.

- De pernas para o ar (riem-se).” (1ªC, gF, p4)

“Prof. – Ponham várias hipóteses, não é?” (1ªC, gD, p1)

“Prof.- Vocês podem reinventar milhares de ideias.” (1ªC, gA, p10)

2.2.2 – A Professora “incentiva treino”

Esta categoria é muito relevante ao longo das três composições. A professora apresenta um discurso que motiva a actividade pela positiva. Como é o caso dos seguintes exemplos:

“- Eu engano-me sempre.

Prof. - **Tens que treinar, não é? Isto é de treino.** (1ªC, gF, p6)

“Prof.- **Vai treinando, vai treinando que isso é uma questão de treino.**” (1ªC, gH, p7)

“Prof.- Ora vá lá, quero ouvir tudo de novo, quero ouvir tudo do princípio ao fim.” (1ªC, gH, p9)

3 - Em Síntese

A título de síntese, depois de terem sido analisados os diálogos ocorridos durante a elaboração das composições e feitas inferências construídas através da identificação das dimensões referentes às acções que os alunos realizaram e à participação da professora com as respectivas categorias e sub-categorias, considera-se o seguinte:

1 – Em relação às propostas de composição:

Na **1ª Composição**, cuja proposta era a elaboração de uma música com carácter representativo, observa-se de forma significativa que os grupos, na sua maioria, elaboram a composição de acordo com o título escolhido. É também muito relevante a reflexão sobre conceitos relacionados com a proposta.

Na **2ª Composição**, em que a proposta era a elaboração de uma música com as formas ABA e ABACA, a preocupação dos alunos na escolha do título assim como a adequação dos instrumentos e da composição a este, é ainda muito relevante. O conceito de forma, ABA e forma rondó, destaca-se em relação a qualquer outro conceito.

Na **3ª Composição**, cuja proposta era a elaboração de uma composição livre, apesar de não haver quaisquer indicações ou regras a cumprir, alguns grupos mantêm a escolha de um título e os instrumentos adequados a este, tal como aconteceu na 1ª e 2ª Composição. Do mesmo modo se preocupam com a organização do carácter expressivo, nomeadamente os elementos de dinâmica a incluir na composição. A criação e imaginação da composição, assim como o treino da música que vão elaborando, são as actividades mais relevantes nesta última composição.

2 - As dimensões definidas no trabalho da análise indutiva: **“Decisão”, “Reflexão”, “Procura de apoio da professora”, “Exploração”, “Criação e imaginação”, “Direcção”, “Treino”, “Entusiasmo”** reflectem as características que o desenvolvimento da criatividade promove, tais como, **a auto-confiança, a auto-estima e a autonomia**. Giddens (1994) referido e citado anteriormente, realça o valor da criatividade na construção do *eu reflexivo*, partindo de um registo da actividade, onde a capacidade de produção, a capacidade de estabelecer relações e a de comunicar estão presentes. Observa-se esta questão em diferentes situações:

- As propostas que foram oferecidas aos alunos deram-lhes oportunidade de decidir, escolher e criar as suas composições, proporcionando assim possibilidades de desenvolver a auto-confiança, a auto-estima e sobretudo a autonomia. Como se pode verificar nestes exemplos:

“Daniela – nós tiramos este papel e temos que cumprir as regras que aqui estão. Acerca da dinâmica, temos que começar num forte e acabar num forte e durante a música fazer pelo menos um crescendo e um diminuendo. E temos que cumprir estas regras. E o tempo, tem que **ser moderado, nem muito rápido...**

Sónia – **nem muito lento.**

Daniela – E o timbre é à nossa escolha. E nós dentro destes timbres escolhemos estes instrumentos a flauta, xilofone, os guizos e pratos. E vamos utilizar por fora a voz para interpretar os pássaros e as mãos para interpretar os passos. **Nós agora nós temos que encontrar dois instrumentos...**

Daniela – **Que encaixem aqui. Eu acho que nós podemos ir buscar agora um metalofone.** Temos um xilofone e agora vamos buscar um metalofone.

Sónia - **Ó Sara, há mais. Vamos lá ver, ó Sara, vamos ver e vamos buscar os instrumentos.**

Daniela – **Já há alguns que nós já temos, depois vamos escolher os outros.**

Daniela – **Vamos escolher os instrumentos que ficam bem aqui, para fazer esta música, para cumprir as regras.** Na nossa música tem que ter estas regras. **Nós depois temos a música que nós fizemos. Vamos ver se tem todas as regras. Se não tiver, vamos alterar até que temos tudo.** Aqui começa no forte e tem que acabar num forte e tem que haver pelo menos um crescendo e um diminuendo.” (1ªC, gD, p.7)

“Vera – Mais uma vez. Depois fazemos todas ao mesmo tempo.

- Olha assim, queres ver, assim (toca nas maracas).

- Vamos aprender música.

- **Vai ser um sucesso! Está linda!”** (1ªC, gD, p4)

- Ao longo das três composições, verifica-se que há um aumento de auto-confiança e autonomia. É o caso deste exemplo ocorrido na última composição:

“Daniela – Ou por exemplo, já que vamos fazer assim. Cada uma dá a sua opinião... eu também estava assim a pensar. O que podíamos fazer.

O quê?

D. – Um baile. (...) música suavezinha...

S. – Suave? Eu acho que... eu, olha, na minha opinião, olha, ouviste, posso falar?

(...)

S. – **Eu gostava de fazer de Carnaval, assim coisas ritmadas. Assim, mais fortes. Eu acho que temos feito coisas fracas.”** (3ªC, gD, p2)

3 – O diálogo como produção de reflexão e de conhecimento, como foi referido anteriormente na revisão teórica por diversos autores, entre eles Vygotsky (1962, 1978),

Rogoff, (1993), Barrett (1990), Auker (1991), Wiggins (1999), Freed-Garrod (1999) pode ser observado nesta análise.

O acto de compor é fundamentalmente a selecção e rejeição de ideias musicais através da exploração do material sonoro. Quando este é realizado em grupo, partindo da colaboração dos seus membros, os alunos exprimem as suas ideias, opções e justificam as suas posições, decidindo em grupo as características da sua composição assim como a sua própria criação. Estas acções realizadas pelos alunos durante o processo de composição parecem proporcionar a criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo, ZDP, definidas por Vygotsky, no sentido de progressão na aprendizagem.

4 – A procura de apoio da professora e a sua participação foi observada ao longo de todas as composições. Esta observação confirma a possibilidade de existirem momentos denominados por Vygotsky, de ZDP, zonas de desenvolvimento próximo, durante as actividades criativas em grupo, entre a professora e os alunos. Como afirma o autor, a interacção social mais eficiente para a construção de conhecimento é aquela que possibilita à criança resolver conjuntamente tarefas sob orientação de uma pessoa mais competente. Essa interacção acontece na ZDP, onde o diálogo e cooperação com um parceiro mais competente, proporciona a apropriação de competências cognitivas. Os alunos partindo das propostas que a professora lhes sugeriu, procuram tirar dúvidas para poderem elaborar a composição. Verifica-se também que entre outras acções realizadas pelos alunos, a reflexão, a decisão e a criação e imaginação, proporcionam ZDP.

É neste contexto de interacção entre alunos que se observa a compreensão partilhada. Através da discussão, os alunos elaboram em conjunto algo que advém da partilha de conhecimentos e competências.

5 - A linguagem é de importância fulcral nos diálogos analisados. Tal como defende Vygotsky é um instrumento de comunicação, de pensamento e de desenvolvimento, muito importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos dominam muito empiricamente o vocabulário musical no sentido em que os termos utilizados para referir conceitos musicais não são os específicos. Através dos diálogos deduz-se que os alunos têm dificuldades em expressar as suas opiniões com termos específicos da linguagem musical formal. Como é o caso de “bater” que parece significar “tocar” no instrumento e “barulho” que se pode inferir querer dizer “som” ou “nota musical”.

“Sónia – Olha, está bem, deixa-me **bater**.

Daniela - Não tens que **bater**, é ela.

Sónia - **Era este barulho?**

- Era.
- Era.
- Não era, **era no ré**.
- Eu acho que era no fá.
- Eu acho que era no ré.
- Daniela – temos que escolher bem **as notas**, deste aqui também...” (1ªC, gD, p10)

Este facto poderá estar directamente relacionado com a pouca experiência musical deste alunos, no ensino regular. A sua experiência musical na escola advém unicamente dos dois anos anteriores, 5º e 6º anos, parecendo não ser suficiente para desenvolver uma linguagem musical mais satisfatória.

6 – De acordo com o observado, o trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências musicais, possibilitando assim o próprio desenvolvimento da compreensão musical. Desta forma, destacam-se algumas áreas:

a) O trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito dos conceitos. Por exemplo:

“ - **Intérprete, o que é isso?**

Sandra – Depois, o **intérprete, quem vai tocar o instrumento.**

(...)

- **É a família dos instrumentos, será?**

- **Sopros é uma família.**

- **Cordas é outra.**

- Flauta.

- **Se for violino, Claudia, se for violino, por exemplo, é cordas.**

- Pois, é isso!” (1ªC, gA, p2)

b) O trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito da técnica instrumental. É o caso destes exemplos:

“Daniela – **Sabes o que eu vou fazer? Dó, sol, ré... (a aluna retira algumas lâminas e coloca as lâminas que usa todas juntas)**

Sónia – **Estás a pôr todas seguidas?**

Daniela - ... e o si.” (3ªC, gD, p8)

“Prof.- **Dá-te jeito outra baqueta, para fazeres aqui o sol com a outra mão?**

Daniela – **É! Faço. Porque senão tinha que estar a vir daqui para ali, e perco tempo.”**

(3ªC, gD, p7)

c) O trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito da direcção. Por exemplo:

“- **Vamos começar, o maestro vai indicar. 1, 2, 3.”** (1ªC, gD, p5)

d) O trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito da interpretação. Por exemplo:

“- Vamos tocar.

Tânia – 1, 2, 3, 4. (começam a tocar)

- **Eu acho que está tudo bem.**

Tânia – **Ó Marta, tens que tocar piano. Tanto tocas forte como piano. Tocas às vezes muito de força, muito alto, percebes? Não estou a dizer que tocas mal. Toda a gente me ouve.**

Daniela – O reco-reco.

Tânia – **O reco-reco está rigorosamente mal. Mas muito mal. Tem que estar mais com atenção e não continuar depois a tocar. É a única coisa que tenho a dizer.**

Daniela – Está bem.

Tânia – E a mim, **há certas vezes que me engano.** Peço muita desculpa.

Daniela – Ah!

Tânia – Tenho um bocadinho de culpa. Daniela, agora (...) vamos fazer outra vez a música.” (3ªC, gE, p6)

“Ricardo – 1, 2, 3 (experimentam o final, o glissando juntamente com o tambor).

- **Espera aí! Vamos fazer mais devagar.**” (1ªC, gB, p5)

7 - Partindo da análise dos diálogos, observa-se que a linguagem utilizada pela professora é uma linguagem informal, muito próxima da linguagem dos alunos, visto tratar-se de um discurso oral. Apesar disso, a professora emprega sempre termos específicos da linguagem e vocabulário musical nas suas participações. Poder-se-ia inferir que as características do discurso empregue pela professora, tais como, a sua acessibilidade, o apelo a uma liberdade de escolha e decisão, uma orientação e incentivo com base nas sugestões, proporciona aos alunos uma grande abertura para colocarem questões, defenderem as suas ideias e exporem as suas opiniões de forma desinibida e sem preocupações. Nesse sentido, destacam-se algumas situações:

a) – A professora parece aproveitar sempre todos os diálogos para desenvolver conceitos musicais, aqueles que estão a ser utilizados e mesmo até outros, como é o caso deste exemplo:

“Prof.- em relação à **dinâmica** (...) Vamos estar com mais atenção à **parte expressiva**. Em relação à dinâmica vocês têm que ter na vossa música no início **um pianíssimo, tem que haver um crescendo, piano, continuar a crescer, forte e depois de repente um pianíssimo.**” (1ªC, gA, p1)

“Prof.- **xilo- significa madeira**, eu já vos expliquei isso, xilo significa madeira, portanto **xilofones são instrumentos de lâminas de madeira.**

- Metalofones é de metal.

Prof.- **Metalofones é de metal como o nome indica.**” (1ªC, gF, p2)

b) - A professora parece ter a preocupação que os alunos apliquem conhecimentos adquiridos anteriormente, como é o caso do conceito de Forma, desenvolvido na 2ª Composição. Quando os alunos fazem a 3ª Composição, uma composição livre, a professora em vários grupos pergunta: “qual é a forma? Já pensaram numa forma?”, como este exemplo:

“Prof.- Digam-me uma coisa, **já pensaram na vossa estrutura, de que forma...**

(...)

Prof.- é? Nem uma ideia têm de...

Alexandre – só depois de ver a música é que a gente prefere...

Prof.- **A forma.**

- **Forma rondó.**

Prof.- Podem pensar antes. **Têm que ter duas partes contrastantes. Têm que ver como é que contrastam.** Ou se querem fazer (...) agora, **vocês podem repetir isto várias vezes para dar um certo corpo à música.**

Diogo – Estes 4, uma parte eram só estes 4 instrumentos, depois entrava o Rui sozinho e depois era outra vez estes 4 instrumentos.” (3ªC, gB, p3)

c) - As suas orientações e incentivos baseiam-se sempre numa grande abertura e flexibilidade, por exemplo:

“Tânia – temos que escrever aquilo ali? temos que escrever aquilo ali? o que diz na dinâmica?

Prof. – **Aquilo é obrigatório, agora pode ser muitas mais coisas...** Obrigatório, é isto. Agora podes, **se quiseres, no meio acrescentar mais coisas, ou podes fazer só assim.** Isso é uma regra, foi o que eu disse, é uma regra. **Agora podem aumentar** ou podem fazer só assim.” (1ªC, gE, p1)

d) – O seu discurso tem uma grande carga positiva e motivadora, parecendo demonstrar que acredita e confia nas capacidades dos alunos, como se pode observar no seguinte exemplo:

“- Ó stora, a nossa música está tão feia! (riem-se)

Prof.- não está feia!

- Está simples.

Prof.- acho que está até muito interessante. Em relação ao título que vocês quiseram, movimento repetido é repetir sempre a mesma coisa, agora se vocês quiserem podem arranjar, já toda a gente domina bem o bocadinho que tem que fazer, depois podem arranjar maneira de repetir mais que uma vez um instrumento, depois outro, e depois outro. Agora vocês podem inventar maneiras de fazer...

- Só há 15 minutos, então vá.

Prof.- ...prolongar aquilo que inventaram.” (1ªC, gA, p10)

6º CAPÍTULO

CONCLUSÕES

A melhoria da qualidade de ensino está directamente relacionada com uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. A investigação realizada no âmbito da sala de aula centrou-se na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da composição e de que forma esta actividade contribui para o desenvolvimento da compreensão musical, tendo em consideração os diálogos existentes entre os alunos e entre os alunos e a professora durante estes trabalhos em grupo. Do estudo da bibliografia existente sobre este tema e da análise dos dados recolhidos na investigação realizada, chegou-se às seguintes conclusões:

1 – Desenvolver o *eu reflexivo*

O entusiasmo e a satisfação no desenvolvimento dos próprios potenciais criativos claramente observados nestes alunos, confirmam as ideias de Giddens (1994) de que a criatividade influi de forma bastante significativa na ou nas identidades pessoais, podendo contribuir para o desenvolvimento da auto-confiança, da auto-estima e da autonomia.

As acções realizadas pelos alunos durante a elaboração das composições, tais como, decidir, reflectir, escolher, criar e imaginar, proporcionam o desenvolvimento destas capacidades contribuindo, assim, para o *eu reflexivo*, tal como afirma este autor.

Apesar dos alunos possuírem muito pouca experiência em composição, quer individual quer em grupo - como foi referido, a turma X não realizou nenhum trabalho de composição durante o 5º e 6º ano de escolaridade e a turma Y apenas realizou um

trabalho no 6º ano - foi observado que, mesmo a um nível ainda incipiente, o resultado já era satisfatório, demonstrando as potencialidades da composição.

2 – Compreender através do diálogo

O diálogo existente entre a professora e os alunos e os alunos entre si durante os trabalhos de grupo proporcionou momentos de reflexão, de escolha, de justificação e de decisão de ideias, parecendo ser um processo de ensino-aprendizagem muito eficaz. Esta perspectiva vai de encontro à pedagogia do diálogo, defendida por Freire (1975), na medida em que é através do diálogo e do pensar crítico que a educação é possível.

A linguagem é um meio de comunicação indispensável nos trabalhos criativos em grupo. Nesta investigação, há um discurso relacionado com a especificidade da actividade que os alunos dificilmente levariam a cabo noutras circunstâncias. A professora, no discurso que utiliza, emprega termos e conceitos musicais enquadrados no contexto específico desta disciplina. Nesta actividade, o diálogo merece especial destaque porque guia decisivamente o processo intelectual da compreensão e do intercâmbio de ideias bem como o processo prático que vai desde as decisões a tomar, segundo a proposta da composição, à escolha dos instrumentos, ao esclarecimento de dúvidas quanto a conceitos, à denominação de certos instrumentos, à técnica instrumental, entre outras questões. Como processo de adquirir conhecimento, o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas. A linguagem musical parece ter um papel importante na progressão do trabalho, quer ao nível da participação da professora, quando orienta e incentiva quer entre os alunos quando discutem entre si as escolhas a fazer e as decisões a tomar.

As dificuldades observadas na escassez de vocabulário e no uso da linguagem musical, nas primeiras composições, mostram a necessidade de existência de diálogo na sala de aula. A denominação correcta de conceitos musicais por sua vez é uma ferramenta fundamental para poder pensar e reflectir sobre a música e dar possibilidade, através de um processo dinâmico, de desenvolver a compreensão desses mesmos conceitos. Na educação musical em geral, utilizam-se vários termos musicais cuja distinção, por parte dos alunos, parece ser difícil devido em certa medida ao facto de normalmente se utilizarem outros termos, não musicais. Na linguagem corrente utilizam-se termos muito idênticos para conceitos musicais distintos e na linguagem musical formal os termos não são os mesmos, ou têm outros significados. É importante por isso realizar experiências musicais assentes numa linguagem e vocabulários específicos.

Nesta investigação, está bem evidente, nos trabalhos de grupo, o apoio e a orientação da professora, assim como a colaboração dos pares na resolução das tarefas criativas. O estudo demonstra que os diálogos que se desenvolvem durante os processos da composição em grupo, de acordo com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1962, 1978), proporcionam zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), tanto entre os alunos do grupo como entre alunos e professora, na medida em que ajudam a perceber melhor, entre outras questões, os conceitos musicais. O trabalho em grupo, é, assim, uma forma de partilhar e construir conhecimento.

Partilha-se a ideia de Rogoff (1993:227) quando se salienta o valor da compreensão partilhada na medida em que “parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interacção não cooperativa”. Verifica-se que um dos factores que influencia o sucesso dos trabalhos é o

nível de compreensão partilhada entre os membros do grupo, na medida em que enriquece o pensamento musical e a aprendizagem dos indivíduos em grupo.

3 – A importância do contexto

Ao longo do trabalho, foi várias vezes focada a importância da contextualização, quer para os processos de ensino-aprendizagem, quer para o desenvolvimento da criatividade. Como foi elaborado no primeiro capítulo, o desenvolvimento da criatividade de cada um não depende somente de capacidades intrínsecas mas também da existência de condições contextuais adequadas. Existem factores que parecem influenciar significativamente o contributo das actividades de composição para o desenvolvimento da criatividade e consequentemente da compreensão musical, são eles: a proposta, o ambiente da sala de aula e a professora.

Dependendo da proposta, o diálogo apresenta determinadas características, entre elas, a linguagem utilizada e os conceitos musicais envolvidos. As sugestões da proposta influenciam também a ocorrência de determinado tipo de actividades, tais como reflexão, criação e imaginação, entre outras. A sequência de várias propostas diferentes parece influenciar a existência de determinados padrões do processo de composição na medida em que os alunos recorrem a tarefas de propostas anteriores na elaboração das composições seguintes, sem que as mesmas fossem solicitadas. Como se verificou nesta investigação, a 1ª composição condicionou as estratégias que os alunos utilizaram na elaboração das composições posteriores. Constata-se então que a planificação das propostas de composição é extremamente importante. Nomeadamente,

entre outras questões, o conteúdo e a sequência de diferentes propostas, de forma a que os alunos desenvolvam ferramentas e estratégias conducentes a um trabalho satisfatório.

Para que o ambiente da sala de aula seja favorável do ponto de vista do desenvolvimento da criatividade na educação musical, é importante proporcionar um contexto de carácter humanista, estimulando o desenvolvimento da auto-confiança como uma força motivadora. A valorização da criatividade dos alunos por parte dos professores promove a motivação no contexto escolar. Uma participação da professora como orientadora, incentivadora, aberta e flexível de modo a não interferir na liberdade de criação e imaginação dos alunos, é promotora de um ambiente da sala de aula adequado para estas actividades.

A professora deve ter em consideração que a qualidade dos trabalhos criativos só pode atingir os seus níveis mais altos quando os alunos sentem liberdade de expressão, dispõem de opções de escolha e quando se lhes disponibiliza tempo suficiente para a elaboração dos seus trabalhos. A planificação das actividades de composição, de acordo com o que atrás foi referido, inclui-se numa filosofia de ensino-aprendizagem de carácter construtivista, que apoia uma aprendizagem pela descoberta, de forma significativa.

A composição, quando realizada em grupo é uma actividade bastante enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento da compreensão musical pelo facto de simultaneamente serem trabalhos criativos, onde os alunos têm de escolher, decidir, reflectir, criar e imaginar e também serem trabalhos em grupo, onde a partilha de conhecimentos e a justificação de ideias proporcionam zonas de desenvolvimento próximo bastante ricas do ponto de vista da aprendizagem. Do mesmo modo o trabalho de grupo que possibilita a compreensão partilhada.

Este estudo procurou compreender, através de uma investigação naturalista, as actividades de composição na sala de aula. Pensa-se que as suas conclusões poderão ser também um contributo para identificar as condições mais favoráveis à realização de trabalhos criativos em grupo de forma mais notória na escola.

Uma das possíveis limitações deste trabalho está relacionada com o próprio processo de ensino-aprendizagem. As actividades de composição realizadas no âmbito da sala de aula observada não incluíram uma avaliação sistemática por parte dos alunos, quer das suas composições quer dos trabalhos dos seus colegas. Considera-se que uma auto e hetero avaliação qualitativa, poderia ter enriquecido ainda mais o contributo da composição no desenvolvimento da compreensão musical. As razões que levaram a professora à não realização desta componente foram estritamente de carácter organizacional. O facto das aulas do 7º ano de escolaridade, nesta escola, no ano lectivo observado, decorrerem de 15 em 15 dias, não permitiu abranger todas as actividades musicais da forma que era desejada.

As características de um mestrado não permitem incluir todas as componentes da complexidade observada. Como foi mencionado na metodologia (capítulo 4), este estudo apenas teve como objectivo analisar os diálogos ocorrentes durante o processo das composições. Seria interessante complementar esta investigação, com a análise de outras questões relacionadas com todo o contexto destas actividades. Por exemplo, de que forma as restantes áreas curriculares, nomeadamente a audição e a interpretação poderão influenciar os trabalhos criativos. Do ponto de vista do professor, seria também importante analisar o seu posicionamento em relação a estas actividades, nomeadamente, através da realização de um diário e entrevistas em momentos chave do trabalho.

Pensa-se que a contribuição deste estudo reside na importância de uma abordagem que permita à criança compreender-se melhor a si própria e tomar as suas próprias decisões num contexto musical específico: a composição. Esta investigação pretende dar um exemplo, no contexto da educação musical em geral e em particular, no contexto educativo português, da importância da composição na educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, Teresa M. (1983) *The Social Psychology of Creativity*, New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, Teresa M. (1996) *Creativity in Context*, Oxford: Westview Press.
- ARAÚJO, Helena & MAGALHÃES, Maria José (1999) *Des-fiar as vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- AUKER, Peter (1991) "Pupil talk, Musical learning and Creativity", *British Journal of Music Education*, vol.8, 161-166.
- BAKER SENNETT, Jacquelyn, MATUSOV, Eugene & ROGOFF, Barbara (1992) "Sociocultural processes of creative planning in children's playcrafting" in P. Light & G. Butterworth (eds) *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BAMBERGER, Jeanne (1991) *The Mind behind the Musical Ear. How Children Develop Musical Intelligence*, London: Harvard University Press.
- BARATA MOURA, José "Da criatividade como trabalho do possível" in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977) *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BARRETT, Margaret (1990) "Music and Language in Education", *British Journal of Music Education*, vol.7, nº1, 58-64.
- BARRETT, Margaret (1996) "Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers", *International Journal of Music Education*, 1996, 28, 37-62.

- BARRETT, Margaret (1997) "The Analysis of Children's Compositions: Searching for Method?" in Eunshik Choi & Myung-Sook Auh (co-eds) *The First Asia-Pacific Symposium on Music Education Research* August 10-12, 1997, Kumho HRDI, Yangji, Korea: Korean Music Educational Society.
- BARRETT, Margaret (1998) "Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice?" in B. Sundin, G. McPherson & G. Folkestad (eds) *Children Composing, Research in Music Education*, 1998: 1 Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- BODEN, Margaret (1999) (ed.) *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1980) *Le sens pratique*, Paris : Éd. de Minuit.
- BRUNER, Jerome (1996) *Cultura da Educação*, Lisboa: Edições 70.
- BRUNER, Jerome (1963) *O processo da educação*, Lisboa: Edições 70.
- BUENDÍA, Leonor ET AL. (1999) *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*, Sevilla: Ediciones Alfar.
- BURGESS, Robert G. (1984) *A Pesquisa de terreno. Uma introdução*, Lisboa: Celta.
- CAMPBELL, Patricia Shehan (1998) *Songs in their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*, Oxford: Oxford University Press.
- CARR, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata.
- CARR, Wilfred & KEMMIS Stephen (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London: The Falmer Press.

- CHARRÉU, Leonardo (2001) “Técnica, espaço escolar e criatividade no ensino da expressão plástica” in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- COLL, César & DEREK, Edwards (1996) (eds) *Ensino Aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*, Porto Alegre: Artmed.
- COLL, César ET AL. (1998) *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1991) “Society, culture, and person: a systems view of creativity” in Robert J. Sternberg (ed) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1996) “Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity” in Robert J. Sternberg (ed) *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1998) *Creatividad – El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Paidós.
- DAVIES, Coral (1992) “Listen to my song: a studie of songs invented by children aged 5 to 7 years”, *British Journal of Music Education*, 9, 19-48.
- DAVIES, Coral (1994) “The listening teacher: An approach to the collection and study of invented songs of children aged 5-7”, in H. Lees (ed.) *Musical connections: Tradition and change*, Proceedings of the 21st World Conference of International Society for Music Education, Tampa, Florida, Auckland, NZ: Uniprint, The University of Auckland, 120-128.
- DELORENZO, Lisa (1989): A Field Study of Sixth-Grade Students’ Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, vol.37, nº3, 188-200, 1989.

- DE LA TORRE, Saturnino & IBÁÑEZ, Ricardo Marín (1991) *Manual de la Creatividad*, Barcelona: Vicens Vives.
- DOWLING, Jay W. (1988) “Tonal structure and children’s early learning of music” in J. Sloboda (ed) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, Oxford: Clarendon Press.
- DUBAR, Claude (1995) *A socialização – construção das identidades sociais e Profissionais*, Porto: Porto Editora.
- ELLIOTT, David (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford: Oxford University Press.
- EYSENCK, Hans (1999) “As formas de medir a Criatividade” in M. Boden (ed.) *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- FONSECA, Vitor (2001) “A educabilidade cognitiva no séc. XXI” in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- FREED-GARROD, J. (1999a): *A Framework For Investigating Self-described Decisions And Value Judgements For Composing music: An Illustrative Case Study*. Bulletin for Research in Music Education Summer, 1999, nº141.
- FREED-GARROD, J. (1999b): *Assessment in the Arts: Elementary-Aged Students as Qualitative assessors of Their Own and Peers’ Musical Composition*. Bulletin for Research in Music Education Winter, 1999, nº139.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento
- FREIRE (1996) *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo: Ed. Paz e Terra.
- GAMBLE, Tom (1984) “Imagination and Understanding in the Music Curriculum”, *British Journal of Music Education*, 1, 1, 7-25.
- GARDNER, Howard (1993) *Creating Minds*, New York: Basic Books.

- GIDDENS, Anthony (1994) *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras: Celta.
- GIROUX, Henry (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das Teorias da Reprodução*. Petropolis: Vozes.
- GLOVER, Jo (1990) "Understanding Children's Musical Understanding", *British Journal of Music Education*, 7, 3, 257-262.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez (2000) "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", in J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez (orgs.) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GUILFORD, J. P. (1967) *The nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HABERMAS, Jurgen (1990) *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HARGREAVES, David J. (1986) *The developmental psychology of music*. London: Cambridge University Press.
- HARGREAVES, David J. (1999) "Developing Musical Creativity in the Social World", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Fall, nº 142, 22-34.
- HARGREAVES, David & NORTH, Adrian (1997) (eds) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, David & NORTH, Adrian (2001) (eds) *Musical Development and Learning. The International Perspective*, London: Continuum.
- HENNESSEY, Beth, A. & AMABILE, Teresa M. (1988) "The conditions of creativity" in R. J. Sternberg (ed) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.

- IBÁÑEZ, Ricardo Marín (1991) “Definición de la creatividad” in S. De La Torre & R. M. Ibáñez (orgs.) *Manual de la Creatividad – Aplicaciones Educativas*, Barcelona: Vicens Vives.
- JORGENSEN, Estelle (1996) “The artist and the pedagogy of hope”, *International Journal of Music Education*, 27, 36-50.
- LIGHT, Paul & BUTTERWORTH, George (1992) (eds) *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- KRATUS, John (1991) “Characterization of the compositional strategies used by children to compose a melody”, *Canadian Journal of Research in Music Education*, Vol.33, Special ISME Research Edition, December, 1991, 95-103.
- KRATUS, John (1994) “The Ways Children Compose” in Heath Lees (ed.) *Musical connections: Tradition and change*, Proceedings of the 21st World Conference of International Society for Music Education, Tampa, Florida, Auckland, NZ: Uniprint, The University of Auckland.
- L’ÉCUYER, R. (1990) *Méthodologie de l’analyse développmentale de Contenu – méthode GPS et Concept de soi*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- LEES, Heath (ed.) *Musical connections: Tradition and change*, Proceedings of the 21st World Conference of International Society for Music Education, Tampa, Florida, Auckland, NZ: Uniprint, The University of Auckland.
- LESSA, Elisa (1994) “Concepções e Práticas dos Professores de Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico – contributos para uma reflexão”, *Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 82, 4-8.
- LOPES, Amélia (1993) *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP (documento policopiado).

- MACDONALD, Raymond A. R. & MIELL, Dorothy (2000) "Creativity and Music education: The Impact of Social Variables", *International Journal of Music Education*, 36, 58-68.
- MACEDO, Eunice, VASCONCELOS, Lurdes, EVANS, Manuela, LACERDA, Manuela & VAZ PINTO, Margarida (2001) *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*, Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, Maria José (1995) *Movimento Feminista e Educação*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- MARTINS, Vitor Manuel Tavares (2000) *Para uma pedagogia da criatividade*, Porto: Asa Editores.
- MASLOW, Abraham (1968) *Toward a psychology of being*, New York: Van Nostrand.
- MEAD, George (1934) *Mind Self and Society*, Chicago: University of Chicago.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001). Reorganização Curricular. Princípios, Medidas e Implicações do Decreto-Lei: 6/2001.
- MONGE, Maria Graciete, ROSÁRIO, Maria José & CAÑAMERO, Gisela (1999) *Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança*, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- MORGAN, Louise; HARGREAVES, David & JOINER, Richard (1997) "How do children make Music? Composition in small groups", *Early Childhood Connections*, 41, 15-21.

- MOTA, Graça (2001) "Portugal" in Hargreaves, David J. & Adrian C. North (eds.) *Musical Development and Learning. The International Perspective*, London: Continuum.
- NEWMAN, Denis; GRIFFIN, Peg; COLE, Michael (1998) *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid: Morata.
- ONRUBIA, Javier (1998) "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas" in Coll, César & Derek, Edwards (eds.) *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2001) (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- PAYNTER, John (1972) *Hear and Now*, London: Universal Edition.
- PAYNTER, John (1982) *Music in the Secondary School Curriculum*, Cambridge: University Press.
- PAYNTER, John (1985): *Sound and Silence*, London: Cambridge University Press.
- PAYNTER, John (1989) "The challenge of creativity", *British Journal of Music Education*, 6, 2, 235-237.
- PAYNTER, John (1992) *Sound and Structure*, London: Cambridge University Press.
- PAYNTER, John (2000) "Making progress with composing", *British Journal of Music Education*, 17, 1, 5-31.
- PIRES, Maria Adelaide Gregório (2001) "Sonha e constrói... com os outros" in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- RAPAZOTE (2001) "Criatividade no meio escolar" in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora.
- READ, Herbert (1956) *Education through art*. London: Faber and Faber.
- REIMER, Bennett (1970) *A Philosophy of Music Education*, New Jersey: Prentice Hall.

- ROGERS, Carl (1954) *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1987) *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1989) “Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade”, *Jornal de Letras e Artes*, 24/4/89.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1994) *Pela Mão de Alice*, Porto: Edições Afrontamento.
- SELF, George (1967) *New sounds in class*, London Universal Edition.
- SHAFFER, R. Murray (1975) *The Rhinoceros in the Classroom*, Canada: Universal Edition.
- SHAFFER, R. Murray (1969) *The New Soundscape*, Toronto: Berandol Music.
- SHAFFER, R. Murray (1967) *Ear Cleaning*, Toronto: Berandol Music.
- SHAFFER, R. Murray (1965) *The composer in the classroom*, Ontario: BMI Canada, Don Mills.
- SERAFINE, Mary Louise (1988) *Music as cognition – the development of thought in sound*, New York: Columbia University Press.
- SHERMAN, Robert W. (1991) “Creativity and the Condition of Knowing in Music” in D. Hamann (ed.) *Creativity in the Music Classroom*, Music Educators National Conference.
- SIMONTON, Dean Keith (1994) *Genius, creativity and leadership*, Cambridge: Harvard University Press.

- SLOBODA, John (1989) (ed) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, Oxford: Clarendon Press.
- SLOBODA, John (1985) *The musical mind: The cognitive psychology of music*, Oxford: Oxford University Press.
- SPINK, Mary Jane & FREZZA Rosemary (1999) “Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social” in M. J. Spink (ed.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Quotidiano*. São Paulo: Cortez Editores.
- STERNBERG, Robert J. (1988) (ed) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J. (ed) (1999) *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J. & LUBART, Todd I. (1999) in R. J. Sternberg (ed.) (1999) *Handbook of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SWANWICK, Keith (1994) *Musical Knowledge. Intuition, analysis and music education*, London: Routledge.
- SWANWICK, Keith (1991) *Música, pensamiento y educación*, Madrid: Ediciones Morata & Ministerio de Educación y Ciencia.
- SWANWICK, Keith and TILLMAN, June (1986) “The Sequence of Music Development”, *British Journal of Music Education*, vol.3, nº3, 305-339.
- SWANWICK, Keith & TAYLOR Dorothy (1982) *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*, London: Bastford Academic and Educational.
- SWANWICK, Keith (1979) *A Basis for Music Education*, Windsor: NFER-Nelson.

- SUNDIN, Bertil, MCPHERSON, Gary E. & FOLKESTAD Göran (eds) (1998) *Children Composing, Research in Music Education 1*, Malmo: Malmö Academy of Music, Lund University.
- TORRANCE, Paul (1977) *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- VASCONCELOS, António Ângelo (2000) “Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos”, *Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 107, 4-10.
- VALA, Jorge (1986) “A Análise de Conteúdo” in S. Silva & J. M. Pinto (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1962) *Thought and Language*, Massachusetts Institute of Technology: M.I.T.Press.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- WEBSTER, Peter (1997) *Guidelines for Composition Lessons*. Porto: IPP-CIPEM (documento policopiado)
- WEBSTER, Peter R. (1992) “Research on creative thinking in music: the assessment literature”, in R. Colwell (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*, New York: Schirmer Books.
- WEISBERG, R. W. (1987) *Creatividad: El genio y otros mitos*, Barcelona: Labor.
- WEISBERG, R. W. (1993) *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman.
- WIGGINS, Jacqueline H. (1999) “The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Winter, nº 143, 65-90.

WHITAKER, Nancy L. (1996) "A Theoretical Model of the Musical problem Solving and Decision Making of Performers, Arrangers, Conductors, and Composers", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Spring, nº 126, 1-16.

WOODS, Peter (1991) *Investigar a arte de ensinar*, Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 1

Exm^a Presidente do Conselho Executivo
da Escola 2º, 3º ciclos do E. B. [REDACTED]
[REDACTED]

Conceição Lobato Dias Leite, portadora do bilhete de identidade nº 6961880, do arquivo de Lisboa, professora do quadro de nomeação definitiva, do grupo de Educação musical – 06, da Escola 2º, 3º ciclos do E. B. de Vale de Cambra, vem pedir a vossa excelência que se digne autorizar a realização de um estudo no âmbito das actividades curriculares exercidas pela professora [REDACTED], a decorrer se possível no presente ano lectivo.

Este pedido justifica-se pela frequência do mestrado em Ciências da Educação com a especialização em Educação Musical na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto em associação com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A possibilidade de fazer uma investigação qualitativa no que respeita ao ensino-aprendizagem da educação musical com mais profundidade, passa por um estudo na própria realidade escolar. A metodologia desta investigação incidirá fundamentalmente numa observação participada nas aulas de educação musical da referida professora e terá como foco de interesse a análise de certas componentes relacionadas com as actividades dentro da sala de aula.

Agradecendo desde já toda a vossa atenção e estando completamente disponível para uma explicação mais alargada deste trabalho caso seja necessário, peço resposta a este pedido,

Santa Maria da Feira, 17 de Setembro de 2000

Conceição Lobato Dias Leite

Conceição Lobato Dias Leite
Rua José Luís Bastos 23 A
4520-235 St^a M^a da Feira

Exm^a Presidente do Conselho Pedagógico

Da Escola 2º, 3º ciclos do E. B. [REDACTED]

[REDACTED]

Conceição Lobato Dias Leite, portadora do bilhete de identidade nº 6961880, do arquivo de Lisboa, professora do quadro de nomeação definitiva, do grupo de Educação musical – 06, da Escola 2º, 3º ciclos do E. B. De Vale de Cambra, vem pedir a vossa excelência que se digne autorizar a realização de um estudo no âmbito das actividades curriculares exercidas pela professora [REDACTED], a decorrer se possível no presente ano lectivo.

Este pedido justifica-se pela frequência do mestrado em Ciências da Educação com a especialização em Educação musical na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto em associação com a Escola Superior de educação do instituto Politécnico do Porto. A possibilidade de fazer uma investigação qualitativa no que respeita ao ensino-aprendizagem da educação musical com mais profundidade passa por um estudo na própria realidade escolar. A metodologia desta investigação incidirá fundamentalmente numa observação participada nas aulas de educação musical da referida professora e terá como foco de interesse a análise de certas componentes relacionadas com as actividades dentro da sala de aula.

Agradecendo desde já toda a vossa atenção e estando completamente disponível para uma explicação mais alargada deste trabalho caso seja necessário, peço resposta a este pedido,

Santa Maria da Feira, 17 de Setembro de 2000

Conceição Lobato Dias Leite

Conceição Lobato Dias Leite

Rua José Luís Bastos 23 A

4520-235 St^a M^a da Feira

ANEXO 2

ESCOLA BÁSICA 2/3 [REDACTED]

EDUCAÇÃO Musical – 3º ciclo

Exº Sr. Encarregado de Educação da (o) aluna (o):

Durante o ano lectivo de 2000/2001 a disciplina de Educação Musical das turmas B e C do 7º ano desta escola participou e colaborou num estudo de investigação educativa integrado no Curso de Mestrado de Ciências de Educação de Conceição Lobato Dias Leite, a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Está a ser elaborado um estudo sobre o ensino-aprendizagem desta disciplina, através da observação das actividades curriculares na sala de aula. Foi feita uma recolha de dados através de gravações em vídeo e áudio.

Para a efectivação deste trabalho, vimos pedir a sua autorização para utilizarmos as gravações realizadas na sala de aula, com o fim exclusivo de estudos académicos.

Autorizo _____ Não autorizo _____

Assinatura do Encarregado de Educação

Desde já agradecemos toda a colaboração

A Directora de Turma

ANEXO 3

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Dinâmica**
Começar em *PPP*
Acabar em *F*
Durante a música deve existir pelo menos um *crescendo* e um *diminuendo*
- **Tempo**
Moderado
- **Timbre**
À escolha do grupo
- A composição deverá ter um **título** . Escolhe um dos que se apresentam abaixo:
“O Amanhecer no Pântano”
“A Relojoaria”
“Movimento Repetido”

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Dinâmica**
Alternância entre *P* e *F*
- **Tempo**
Rápido / Lento – acelerando; Lento – acelerando / Rápido
- **Timbre**
À escolha do grupo.
- A composição deverá ter um **título** . Escolhe um dos que se apresentam abaixo:
“O Amanhecer no Pântano”
“A Relojoaria”
“Movimento Repetido”

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Dinâmica**
f / diminuendo / P / diminuendo / PPP / f
- **Tempo**
Moderado
- **Timbre**
1 xilofone
1 jogo de sinos
1 caixa chinesa
Os outros instrumentos à escolha do grupo
- A composição deverá ter um **título** . Escolhe um dos que se apresentam abaixo:
“O Amanhecer no Pântano”
“A Relojoaria”
“Movimento Repetido”

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Dinâmica**
PPP / crescendo / P / crescendo / f / PPP
- **Tempo**
moderado
- **Timbre**
1 jogo de sinos soprano
1 jogo de sinos alto
1 xilofone
Os outros instrumentos à escolha do grupo
- A composição deverá ter um **título** . Escolhe um dos que se apresentam abaixo:
“O Amanhecer no Pântano”
“A Relojoaria”
“Movimento Repetido”

ANEXO 4

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – Composição - trabalho de grupo

Registo do trabalho

Nome _____ 7º _____

1º - Título escolhido pelo grupo _____

2º - Organização do trabalho

- Timbre

Nome do instrumento	Família	Grupo	Intérprete

- Dinâmica

- Tempo

ANEXO 5

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Forma**
ABA
- **Dinâmica**
À escolha do grupo
- **Tempo**
À escolha do grupo
- **Timbre**
À escolha do grupo

A composição deverá ter um **título** .

ESCOLA BÁSICA 2/3
Educação Musical – 3º ciclo

Ficha de trabalho – composição – trabalho de grupo

Regras para a vossa composição:

- **Forma**
Rondo - ABACA
- **Dinâmica**
À escolha do grupo
- **Tempo**
À escolha do grupo
- **Timbre**
À escolha do grupo

A composição deverá ter um **título** .

ANEXO 6

**QUADRO DAS PRÉ-CATEGORIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DOS
DIÁLOGOS REGISTRADOS - 7ºX - 1ª Composição**

Pré-Categorias	Diálogos 1ª Composição gA feminino	Diálogos 1ª Composição gB masculino	Diálogos 1ª Composição gC masculino	Diálogos 1ª Composição gD (2 aulas e meia) feminino	Diálogos 1ª Composição gE (2 aulas e meia) misto
1.1 – Leitura da proposta	1	1	1		1
1.2 – Decidem o título		1, 2	1	1	1
1.2.1 – Decidem o título de acordo com	1, 1, 1, 2				
1.3 – Decidem os instrumentos sem reflexão				1	2, 5
1.3.1- Decidem os instrumentos de acordo com	3			1, 1, 1, 2, 2, 3, 8, 3, 3, 12	2
1.4- Falam sobre a proposta	1, 1, 8	4		7, 7	1, 1, 2
1.5 – Distribuição dos instrumentos	3, 4, 8, 9	9	2	3, 8, 8, 8, 8, 10, 16, 16, 16	3, 3, 4
1.6 – Exploração	3	2, 2, 8, 9	1, 2, 2	4, 8, 11	4, 4, 4, 4, 4, 10, 11
1.7 – Decidem Estrutura /forma	5, 7, 8, 8, 8, 9, 9, 10, 10, 11 11	1, 2, 2, 3, 4, 5, 7		4, 4, 5, 5, 6, 6, 9, 10, 10, 11, 11, 11, 12, 12, 13, 13, 13, 14	4, 4, 4, 5, 6, 11, 11, 12
1.8 – Decidem ritmo	8, 9	3		15	
1.9 – Conhecimentos anteriores	1, 2			8	
1.10 – Influências culturais		2, 7	1		
1.11 – Definem tarefas/passos a dar	1, 3	2		1, 1, 1, 12	6, 9
1.12 – Criam, imaginam		3, 3, 5, 7, 7, 7, 8, 9	2	4, 4, 5, 10, 13, 16, 16, 16	4, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 8, 8, 8, 8, 8, 10, 11, 11
1.13 – Decidem dinâmica	5, 5, 5, 6, 6, 6, 7	4, 4, 4, 7, 9, 9, 9, 9		4, 12, 14, 16, 17	7, 8, 8
1.14 - Direcção		4, 5, 5		5	11, 12, 12, 12, 13
1.15 – Critérios estéticos	7			5, 6, 15, 16, 16	4, 6, 6, 6, 6, 9
1.16 – Decidem melodia	5, 6, 6, 7, 7	4	2, 2, 3, 3, 3, 4, 4		4, 4
1.17 – Decidem andamento	7, 8	5, 7			5, 9, 12
1.12 – Treino	6, 7, 7, 9, 10, 10, 11, 11, 11, 11, 11	5, 5, 6, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 9	3, 4, 4	3, 6, 11, 11, 12, 14, 14, 14, 15, 15, 15, 16, 16, 16, 16, 16, 16, 17	6, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 11, 11, 11, 11, 11, 12, 12, 12, 12, 13, 13, 13, 13, 13, 13, 14, 14, 14, 14, 14, 14, 14
2.1 – Reflexão sobre Dinâmica	8, 8, 9	2, 3, 4, 4, 4		4, 5, 7, 10, 15, 16	7, 10, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 14
2.1.1– Associam o inst. à dinâmica					
2.1.2 – Associam a altura à dinâmica	5, 5, 5, 6, 6				
2.2 – Reflexão sobre Timbre					
2.2.1 – Nome dos instrumentos	3, 3, 3, 4, 5, 9	2	1	2, 6	2,
2.2.2 – Técnica instrumental		9		3, 10	5, 13
2.3- Reflexão sobre altura				10, 11	
2.4 – Reflexão sobre outros conceitos musicais	2, 2				12, 12
3.1- Procura de apoio por parte dos alunos	1, 4, 5, 5, 8, 8, 11	1, 2, 7	1, 4	1, 2, 6, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 16	1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 6, 6, 6, 6, 9, 9, 12, 13, 14, 14
3.1.1– Questões sobre os instrum	4, 4, 8	2	4	1, 2, 6	2, 2, 3
3.1.2 – Questões / proposta	1, 11	1		6, 7	1, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 13
3.1.3 – Questões / execução				13, 16	14, 14
3.1.4 – Outras questões	5, 5, 5			14, 16	2, 3, 6, 6, 6, 9, 9,
3.4 – Prof.- faz comentários		3	2, 2	14	
3.5.1 – Prof. incentiva criação	10, 10, 10, 10, 10		2, 2, 3	2, 17	5, 6, 6, 9
3.5.2 – Prof. incentiva treino		6, 6, 6, 7	2, 3	10, 12, 13	10, 11, 11, 13, 14, 14, 14

3.5.1 – Prof. incentiva outras questões	9	5, 6, 6	3	1, 3, 8, 10	9, 10,
9.1 – Prof. orienta proposta		7, 8, 8,	1, 1, 2, 3, 3, 4, 5	3, 5, 11, 13	1, 3, 3, 6, 7, 8
9.1 – Prof. orienta conceitos	9	6		17	2, 7, 7, 7, 7, 7, 9, 9, 10, 11, 11, 13, 13, 14
9.1 – Prof. orienta criação	3, 8	6	2	2, 4, 8, 13, 14, 17	6, 13, 14
9.1 – Prof. orienta treino e técnica instrumental	4, 5, 5, 9, 9, 9, 9	2, 3, 3	3, 3	8, 14, 16, 17, 17	3, 4, 5, 5, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 11, 12, 13
4 – Entusiasmo	3, 3, 5, 8, 9, 9, 10	3, 3, 4, 5, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 8	2, 2	5, 5, 6, 8, 8, 10, 16	3, 4, 4, 6, 6, 10, 10
5.1 – Comentários relacionados com o trabalho e os colegas	5, 9, 10, 10, 10, 10, 11, 11, 11	2, 2, 2, 4, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 7, 7, 7, 8		3, 4, 4, 4, 5, 5, 6, 6, 6, 10, 11, 12, 12, 12, 12, 12, 14, 14, 14, 15, 15, 16, 17	4, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 11, 11, 11, 11, 12, 13, 13
5.2 – Comentários cómicos e outros	7	7, 8, 8	3	11	
5.3 – Comentários sobre a gravação		8	2	3, 11, 15	4, 11
7 – Outros conceitos	1			8, 10	2
8 - Restos	3, 4, 11, 11	2, 2, 4, 9	1, 2, 3, 3, 4, 4, 4	3, 8, 8, 10, 10, 11, 13, 13, 16	7, 8, 8, 13, 10, 11, 12

QUADRO DAS PRÉ-CATEGORIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DOS DIÁLOGOS REGISTRADOS- 7ºY - 1ª Composição

Pré-Categorias	Diálogos 1ª Composição gF grupo feminino	Diálogos 1ª Composição gG grupo feminino	Diálogos 1ª Composição gH grupo masculino
1.1 – Leitura da proposta	1	1	
1.2 – Decidem o título	1		1
1.2.1 – Decidem o título de acordo com		1	
1.3 – Decidem os instrumentos sem reflexão	1, 2		
1.3.1- Decidem os instrumentos de acordo com	1, 2, 2, 2	1, 3, 4	
1.4- Falam sobre a proposta	2, 2	2, 4, 8	1
1.5 – Distribuição dos instrumentos	3, 3	2, 3, 6, 7	
1.6 – Exploração	4	1, 1, 2, 2, 2, 5	1, 1, 2, 2, 2, 2
1.7 – Estrutura /forma	5, 9	3, 3, 3, 3, 6	5, 8, 8
1.8 – Ritmo	5		
1.9 – Conhecimentos anteriores		1	
1.10 – influências culturais		3	
1.11 – Definir tarefas/passos a dar	1	5, 6	1
1.12 – criar, imaginar,		2, 3, 3, 3, 4, 6, 6, 6, 7, 8, 8, 8, 9	2, 2, 2, 4, 4, 8
1.13 – Decidir dinâmica		2, 3, 3, 3, 5, 7, 9	
1.14 - Direção			
1.15 – Critérios estéticos		5, 8, 9	
1.16 – Decisão de melodia			
1.17 – Decidir andamento		6	8
1.18 – outras decisões		5, 5	2
1.12 – Treino		3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 8, 9, 9	6, 6, 6, 6, 6, 6, 8, 8, 8, 9, 9
2.1 – Reflexão sobre Dinâmica	1, 2		
2.1.1– Associar o instrumento à dinâmica	1, 2, 2		
2.1.2 – Associar a altura à dinâmica	1, 6		
2.2 – Reflexão sobre Timbre	2		
2.2.1 – Nome dos instrumentos	1, 2, 2	1, 2	
2.2.2 – Técnica instrumental		1	
2.3- Reflexão sobre altura			
2.4 – Reflexão sobre outros conceitos musicais		8	
3.1- Procura de apoio por parte dos alunos	1, 1, 2, 3, 3, 4		
3.1.1– questões sobre os instrum	1, 1, 3, 3,	1, 2	3
3.1.2 – questões sobre a proposta	2	2, 2	
3.1.3 – questões sobre execução		7	5
3.1.4 – outras questões		3, 3, 3, 5, 8	1, 2, 5, 6, 7
3.2.1 – Prof. acrescenta informação sobre instrumentos e técnica instrumental	1, 2, 3, 3, 4	1	
3.2 – prof. acrescenta informação sobre a proposta			
3.3.1 – Prof. Acrescenta informação sobre técnica de instrumentos		7	
3.4 – Prof. faz comentários	5, 5, 10, 10	1, 2	7, 7
3.5.1 – Prof. incentiva criação	4, 10, 11	3, 8	2, 4
3.5.2 – prof. incentiva treino	6, 10, 11	9, 9, 9	3, 3, 5, 7, 8, 8, 8, 9, 9
3.5.3 – Prof. incentiva outras questões			
9.1 – Prof. orienta proposta	6, 6	1, 2, 3, 7	1, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 7
9.2 – Prof. orienta conceitos	2, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 9, 9, 10, 11		4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 6, 6, 7, 8, 8
9.3 – Prof. orienta criação	7	4, 7, 7, 7, 8, 8, 9	3, 3, 3, 3, 3, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 7, 8, 8, 8, 8
9.4 – Prof. orienta treino e técnica instrumental		1, 7, 7	2, 3, 3, 6, 6, 6, 8, 9
4 – Entusiasmo	2, 3, 5, 5, 5	1, 2, 4	2, 6
5.1 – Comentários relacionados com o trabalho e os colegas	2, 2, 6	4, 5, 5, 7	1, 1, 2, 2, 2, 8, 8
5.2 – Comentários cômicos e outros	2, 3, 10	2, 7, 9	1, 1, 1, 3, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 7, 7
5.3 – Comentários sobre a gravação	2		1, 1, 1, 5, 6
7 – Outros conceitos			
8 - Restos		1, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 7, 7, 8	2

QUADRO DAS PRÉ-CATEGORIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DOS DIÁLOGOS REGISTRADOS - 7º X e Y - 2ª Composição

Pré-Categorias	Diálogos 2ªComposição gA feminino	Diálogos 2ªComposição gB masculino	Diálogos 2ªComposição gC masculino	Diálogos 2ª Composição gD feminino	Diálogos 2ªComposição gE misto	Diálogos 2ªComposição gF feminino
1.1 – Leitura da proposta						
1.2 – Decidem o título	2, 10	1, 2		1	1, 1, 2	
1.2.1 – Decidem o título de acordo com					2	
1.3 – Decidem os instrumentos sem reflexão	1					
1.3.1- Decidem os instrumentos de acordo com	3, 3			2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5	2, 3	
1.4- Falam sobre a proposta.....	1, 1, 6	4		1	1, 1	1, 1
1.5 – Distribuição dos instrumentos	1, 2	1		1	3, 3	
1.6 – Exploração	3	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 3	1, 1	3, 3, 5	4, 5	2, 2
1.7 – Decidem Estrutura /forma	5, 5, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 10, 10, 10, 10	1, 2, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5	1, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6	3, 3, 4, 4, 4, 4, 6, 6, 6, 6, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10	5, 5, 6, 9, 9, 9, 9, 9	
1.8 – Decidem ritmo	5, 5, 5, 5, 7	1				
1.9 – Conhecimentos anteriores						
1.10 – Influências culturais		1, 3				
1.11 – Definem tarefas/passos a dar	1, 1, 1, 2, 2	1, 2	2, 2, 3	1, 1, 1, 2, 4	1, 2	2
1.12 – Criam, imaginam	2, 3, 3, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 9	3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3	1, 1, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 5	4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 10, 11, 11, 12	3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 9, 10, 10, 10	2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 5
1.13 – Decidem dinâmica	1, 1, 1, 2, 5, 5	2, 3		9, 10, 11		
1.14 - Direção	7, 7, 9				6, 6	
1.15 – Critérios estéticos	3, 3			4, 5, 5, 5, 7, 8	3	
1.16 – Decidem melodia		4, 4	5, 5	10, 11	4, 4, 5, 5	
1.17 – Decidem andamento	1, 2, 6, 9			6, 11		
1.18 – outras dec.	3, 3, 4, 5, 6	1, 1, 1, 2, 5	1, 5, 5	4, 12	2, 2, 3	
1.12 – Treino	5, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 10	4, 4, 5	3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6	7, 8, 8, 9, 10, 10, 10, 11, 11, 11, 11, 11, 12, 12, 12, 14	5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 10	3, 5, 5, 5
1.13 – Questões colocadas entre eles	1, 2, 3		4	4, 4, 4, 5, 6, 6, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 11, 11	2, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6	
2.1 – Dinâmica						
2.1.1– Associam o instrumento à dinâmica						
2.1.2 – Associam a altura à dinâm						

2.2 – Timbre						
2.2.1 – Nome dos instrumentos		1				
2.2.2 – Técnica instrumental						
2.3- Altura						
2.4 – Outros conceitos musicais						
3.1.1– Questões sobre os instrum				3		
3.1.2 – Questões sobre a proposta		2,	3			
3.1.3 – Questões sobre criação e execução	4, 4	4	5	8	7, 7, 7, 7	2, 2, 2, 4, 4, 5, 6, 7, 7
3.1.4 – Outras q.					3, 8	
3.2.1 – Prof. acrescenta informação sobre instrumentos e técnica	2					
3.2 – Prof. acrescenta informação sobre a proposta						
3.4 – Prof.- faz comentários		2	5	7, 13, 13	7	7, 8, 9
3.5.1 – Prof. incentiva criação		2, 4	1	3, 3, 6, 6, 7, 8, 8	5, 8, 9	7
3.5.2 – Prof. incentiva treino		4	3, 5	7, 12, 14	4, 5, 7, 9	
3.5.1 – Prof. incentiva outras questões		4				2
9.1 – Prof. orienta proposta		2	1, 1	1	1, 1, 1, 1, 1, 3, 4	1, 1, 2
9.1 – Prof. orienta conceitos			1, 1, 1	3, 6, 7, 7, 12, 13, 13	4, 4, 4, 7, 8, 8, 9, 9	7, 9
9.1 – Prof. orienta criação		2, 3, 3, 3	2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 5, 5, 5, 5	5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 8, 12, 12, 13, 13, 13, 13, 13, 14, 14, 14	3, 4, 4, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 8, 9	3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 7, 8
9.1 – Prof. orienta treino	10	5, 5, 5	3, 5, 6, 6, 6	7, 8, 8, 12, 13, 14	3, 3, 4, 4, 5, 7, 7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 9, 9, 9, 9, 10, 10	5, 5, 5, 5, 5, 7, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9
4 – Entusiasmo			2, 2, 3, 4, 6, 6, 6		1, 3, 3	
5.1 – Comentários relacionados com o trabalho e os colegas	1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 8, 9, 9, 9, 10, 10	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 3, 3, 3, 3	2, 3, 3, 3, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6	3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 8, 9, 10, 10, 11, 11, 11, 11, 12, 12, 12	1, 1, 1, 2, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 8	3, 5, 5
5.2 – Comentários cômicos e outros	4	2, 2, 2, 2, 2				2, 2, 2, 2, 2
5.3 – Comentários sobre a gravação		1				
7 – Outros conceitos				3	3, 6	
8 - restos	6	2, 2	1, 5	5, 7, 8, 11, 12	5, 7	1, 7

QUADRO DAS PRÉ-CATEGORIAS RESULTANTES DA ANÁLISE DOS DIÁLOGOS REGISTRADOS - 7º X e Y - 3ª Composição

Pré-Categorias	Diálogos 3ª Composição gB - masculino	Diálogos 3ª Composição gC - masculino	Diálogos 3ª Composição gD - feminino	Diálogos 3ª Composição gE - misto
1.1 – Leitura da proposta				
1.2 – Decidem o título			3	1, 2
1.2.1 – Decidem o título de acordo com			2, 2, 2, 2	1, 2
1.3 – Decidem os instrumentos sem reflexão	1			1, 2, 2, 2
1.3.1- Decidem os instrumentos de acordo com			5, 5	2, 2
1.4- Falam sobre a proposta.....				
1.5 – Distribuição dos instrumentos				2
1.6 – Exploração	1	1	5	3
1.7 – Decidem Estrutura /forma	1, 1, 2, 2, 3, 3, 3, 5, 5, 5, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 8, 8, 8	1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 3	3, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 7, 7, 7, 9, 9, 10	3, 3, 3, 3, 4, 4
1.8 – Decidem ritmo			10, 10	
1.9 – Conhecimentos anteriores			1, 4, 4	1, 1
1.10 – Influências culturais	1, 2		2, 2, 2	
1.11 – Definem tarefas/passos a dar	1	1, 1, 2, 2	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 4	1, 1, 2
1.12 – Criam, imaginam	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 7, 7, 7, 8, 8	1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 4, 4	5, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 7, 8, 8, 9, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 11	3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5
1.13 – Decidem dinâmica	1, 1		1, 2, 2, 2, 2, 3, 5	1, 5
1.14 - Direcção				
1.15 – Critérios estéticos	2		9, 10	1, 4
1.16 – Decidem melodia	2	1, 2, 2	4, 8, 10, 10	
1.17 – Decidem andamento			10	1, 1, 1, 2
1.18 – outras dec.	3, 7	1, 3	1, 1, 4, 5, 7, 8	
1.12 – Treino	4, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 8, 8	2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4	7, 7, 7, 7, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 11, 11, 11, 11, 12, 12	4, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7
1.13 – Questões colocadas entre eles	2, 2, 4, 4, 5	1	7, 8, 8, 8, 9	1, 1, 1, 1,
2.1 – Dinâmica			3, 3	1
2.1.1– Associam o instrumento à dinâmica				
2.1.2 – Associam a altura à dinâmica				
2.2 – Timbre				
2.2.1 – Nome dos instrumentos			4	
2.2.2 – Técnica instrumental			3	
2.3- Altura				
2.4 – Outros conceitos musicais			3, 4, 4	
3.1.1– Questões sobre os instrum				
3.1.2 – Questões sobre a proposta			1, 1	
3.1.3 – Questões sobre criação e execução	3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 6, 7	3, 3	11, 11, 12	
3.1.4 – Outras q. Ou	1, 5		3	
3.4 – Prof.- faz comentários	6, 6		11	
3.5.1 – Prof. incentiva criação	1, 1, 3, 7,	1, 1, 3, 4	5, 6, 6, 11	
3.5.2 – Prof. incentiva treino	4	3		

3.5.1 – Prof. incentiva outras questões				
9.1 – Prof. orienta proposta			1, 1, 1	
9.1 – Prof. orienta conceitos	3, 4, 4, 4, 4, 6, 6, 7, 8, 8, 8	1, 3, 3, 3, 3, 3, 3	3, 3, 3, 3, 6, 7, 12, 12	5, 5, 6
9.1 – Prof. orienta criação	1, 1, 2, 3, 3, 3, 3, 5, 5, 5	1, 1, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4	3, 3, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 7, 9, 9, 11, 11, 11, 11, 11	4, 4, 4, 4, 4, 4, 5
9.1 – Prof. orienta treino e técnica instrumental	2, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 7	3, 4, 4	7, 7, 7, 7, 7, 7, 7, 9, 9, 9, 9, 10, 11, 11, 11, 11, 11, 11, 11, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12	5
4 – Entusiasmo	1, 3, 5	4	5	
5.1 – Comentários relacionados com o trabalho e os colegas	1, 2, 2, 4, 4, 4, 5, 6, 6, 6, 6, 7, 7, 8	1, 1	1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 4, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 8, 8, 8, 8, 8, 9, 10, 10, 11	2, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 7, 7
5.2 – Comentários cómicos e outros			4, 9	
5.3 – Comentários sobre a gravação		1, 1		
7 – Outros conceitos				2
8 - Restos	1, 5, 8		4, 7	2, 2, 3